

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO VITOR RUVIRA BATISTA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE AUTÊNTICA
NOS PRIMEIROS ESCRITOS DE NIETZSCHE**

SÃO CARLOS – SP

2020

João Vitor Ruvira Batista da Silva

**A formação da subjetividade autêntica
nos primeiros escritos de Nietzsche**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari

São Carlos – SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato João Vitor Ruvira Batista da Silva, realizada em 19/08/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar)

Profa. Dra. Lidia Maria Rodrigo (UNICAMP)

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico a toda alma jovem que,
preocupada com a sua verdadeira emancipação,
não quer permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha família, à minha amada esposa, Carla, pela ajuda constante e pelas imensas contribuições, resultado de nossas longas conversas e buscas em comum, assim como à nossa cachorra Gardênia pelo afeto transbordante. Agradeço aos meus pais, Antonio e Maria Aparecida, que sempre estiveram ao meu lado, preocupados com a minha formação, alimentando meus sonhos. Assim como, agradeço à minha irmã, Carolina, e a todos os amigos que fizeram parte desse processo de descobertas que culminaram na realização da presente dissertação.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Adriana Mattar Maamari, que sempre esteve disposta a me ajudar em meu percurso acadêmico. Agradeço às professoras Dra. Lidia Maria Rodrigo e Dra. Sandra Aparecida Riscal, pelas valiosas observações e sugestões feitas durante a qualificação e defesa da presente dissertação. Agradeço também a todos os professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento do tema e das reflexões aqui apresentadas.

O solitário

Para mim é odioso seguir e também guiar.
Obedecer? Não! E tampouco – governar!
Quem não é terrível *para si*, a ninguém inspira terror:
E somente quem inspira terror é capaz de comandar.
Para mim já é odioso comandar a mim mesmo!
Gosto, como os animais da floresta e do mar,
De por algum tempo me perder,
De permanecer num amável recanto a cismar,
E enfim me chamar pela distância,
Seduzindo-me para – voltar a mim.

(Nietzsche)

RESUMO

Tendo como foco principal a formação da subjetividade autêntica nos primeiros escritos de Nietzsche, a presente dissertação foi desenvolvida em dois momentos: primeiramente, trabalhando com a concepção de tragédia, apresentada em sua primeira obra *O nascimento da tragédia*, como possibilidade de crítica à supremacia da razão e de uma formação trágica; posteriormente, buscando em seus escritos sobre educação, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, uma compreensão do processo de “tornar-se o que se é”, da formação da subjetividade autêntica, a partir da crítica que Nietzsche faz aos estabelecimentos de ensino de sua época e da exemplaridade de Schopenhauer, como possibilidade do advento do indivíduo singular, autêntico e honesto. A própria biografia de Nietzsche é percebida, aqui, como exemplo desse processo formativo de “tornar-se o que se é”: sua carreira de professor; sua defesa do projeto cultural wagneriano; e seu gradual afastamento da influência exercida por Schopenhauer e Wagner sobre sua própria vida e seu modo de pensar, sobre sua própria filosofia.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação. Subjetividade.

ABSTRACT

Focusing on the formation of authentic subjectivity in Nietzsche's first writings, this dissertation was developed in two moments: first, working with the concept of tragedy, presented in his first work *The Birth of Tragedy*, as a possibility of criticizing the supremacy of reason, and as a possibility of a tragic formation; later, in his writings on education, *On The Future of Our Educational Institutions* and *Schopenhauer as Educator*, looking for an understanding of the process of "becoming what one is", of the formation of authentic subjectivity, based on the criticism that Nietzsche makes to the educational institutions of his time and Schopenhauer's exemplarity, as a possibility for the advent of the singular, authentic and honest individual. Nietzsche's own biography is seen here as an example of this formative process of "becoming what one is": his teaching career; his defense of the Wagnerian cultural project; and his gradual departure from the influence exerted by Schopenhauer and Wagner on his own life and way of thinking, on his own philosophy.

Keywords: Nietzsche. Education. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PARA UMA COMPREENSÃO DO TRÁGICO	17
1.1 OS <i>IMPULSOS ARTÍSTICOS DA NATUREZA</i>	21
1.2 O ESPÍRITO DA MÚSICA NA GÊNESE DA TRAGÉDIA	23
1.3 O FIM DA ÉPOCA TRÁGICA DOS GREGOS	28
1.4 DA SUPREMACIA DA RAZÃO AO RENASCIMENTO DO TRÁGICO	33
2 PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE AUTÊNTICA	40
2.1 AS CONFERÊNCIAS DO PROFESSOR NIETZSCHE	43
2.1.1 As teses e os temas das conferências	46
2.1.2 Encontro insólito com o velho filósofo	48
2.1.3 O ginásio como problema	60
2.2 A EXEMPLARIDADE DE SCHOPENHAUER: O IDEAL QUE EDUCA	63
2.2.1 As teses e os temas da <i>III Intempestiva</i>	69
2.2.2 Como se chega a ser o que se é	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

O filósofo Friedrich Nietzsche, de uma maneira ou de outra, sempre esteve preocupado com o problema da educação, e podemos encontrar várias linhas de abordagem desse problema (formação estética; crítica da moral e da modernidade; crítica aos estabelecimentos de ensino, etc.), em diferentes momentos de sua trajetória, mas escolhemos como foco de nossa dissertação os escritos de sua juventude, principalmente os que explicitamente são dedicados à educação. O primeiro, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, são cinco conferências proferidas no início de 1872, no “Akademisches Kunstmuseum” em Basileia – Nietzsche, nessa época, ocupava uma cátedra na Universidade de Basileia, onde era professor de filologia clássica, mas já mostrava sua inclinação para a filosofia. O segundo escrito, *Schopenhauer como educador*, a terceira das *Considerações Intempestivas*¹, de 1874, foi escrito em um período de transformação profunda de seu pensamento, transformação que desembocará no *Humano, demasiado humano* de 1876-78. Nesse escrito, em defesa da filosofia, ele faz uma crítica contundente à visão historicista vigente nos meios intelectuais, “que justificava e ratificava o *status quo*, através da exaltação do Estado e das suas agências, da Igreja e do cristianismo e mesmo das ciências como especialidades do conhecimento” (MELO, 2009, p. 20). Também não podemos nos esquecer de sua primeira publicação, *O nascimento da tragédia* (1872), obra que sintetiza a visão de mundo do jovem Nietzsche e que, no âmbito da presente dissertação, traz os elementos necessários para compreendermos sua concepção trágica de formação (*Bildung*), para percorrermos o solo cultural propício à formação da subjetividade autêntica, à formação da singularidade.

Quando contemplamos a trajetória do filósofo Nietzsche, não só percebemos o alcance de sua filosofia, mas como ocorreu o seu amadurecimento. É quando percebemos que permanecer em contato com a filosofia de Nietzsche e sua

¹Embora esse projeto de crítica à cultura alemã, em que Arthur Schopenhauer e Richard Wagner ocupam lugar de destaque, inicialmente previsse um número maior de escritos, Nietzsche escreveu quatro *Considerações Intempestivas* [*Unzeitgemässe Betrachtungen*], publicadas entre 1873 e 1876: *David Strauss como apóstolo e escritor*; *Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*; *Schopenhauer como educador*; *Wagner em Bayreuth*.

vida por um longo tempo tem suas razões: não por considerá-lo em demasia a ponto de torná-lo um ídolo, mas porque a obra de Nietzsche requer tempo para compreendê-la em sua totalidade, dada sua profundidade e amplitude, sendo tarefa difícil formar uma visão crítica de sua obra, visão que só é possível ser formada após um longo contato com o seu pensamento, considerando, também, sua biografia. Como mostra da amplitude da obra de Nietzsche, podemos distinguir três períodos no conjunto de seus escritos²: o primeiro período, quando o chamamos de jovem Nietzsche, em que seus escritos são marcados pela influência de Arthur Schopenhauer e Richard Wagner; o segundo período, a partir de *Humano, demasiado humano* (1876-78) até *A gaia ciência* (1882), em que aparecem as primeiras considerações que poderíamos destacar como sendo de sua filosofia madura; e o terceiro e último período, a partir de *Assim falou Zaratustra* (1883-85) até o fim de sua produção intelectual. Paralelamente, o problema da educação também foi ganhando diferentes enfoques, mesmo que eles possivelmente culminassem num único projeto denso e completo de educação. É nos textos de sua juventude que encontramos os dois escritos de Nietzsche sobre educação, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, e aqui vemos como ele se insere no debate acerca da *Bildung* (formação, cultivo), que, no fim do século XVIII, no contexto da formação de uma cultura nacional, atinge grande relevância como projeto de formação da própria Alemanha³.

²Para Scarlett Marton (1993, p. 48-50), apesar de não serem todos os comentadores que distinguem diferentes períodos na obra de Nietzsche, podemos destacar no conjunto de seus escritos os redigidos entre 1870 e 1876, 1876 e 1882, 1882 e 1888. Porém, essa divisão não é uma compartimentalização estanque em períodos encerrados em si mesmos: essa divisão serve como um parâmetro para localizar o aparecimento de conceitos fundamentais em seu pensamento e detectar as transformações que esses conceitos sofreram ao longo do tempo. Mais do que seus dados biográficos, que não bastam para esclarecer seu pensamento, mais do que os temas por ele tratados, presentes por vezes em todos os seus escritos, são os referenciais teóricos adotados por Nietzsche que norteiam essa divisão em períodos: no primeiro período, o do pessimismo romântico, é a filosofia de Schopenhauer e a música de Wagner, além da formação filológica, que fornecem a Nietzsche os pontos de partida para a reflexão; no segundo, o do positivismo cético, ele se abre à influência de Augusto Comte; no terceiro, o da transvaloração dos valores, empenha-se em elaborar, de forma consistente, a própria filosofia, quando constrói a doutrina do eterno retorno, a teoria das forças e o conceito de vontade de potência, além de introduzir a noção de valor e instaurar o procedimento genealógico.

³A unificação política e a industrialização na Alemanha foram processos tardios se comparados aos mesmos processos na França e na Inglaterra, ocorrendo somente a partir de meados do século XIX e, no entanto, obedecendo a um ritmo acelerado: “em poucos anos, os Estados alemães tornaram-se grandes produtores de ferro, carvão, máquinas e tecelagens de algodão” (MARTON, 1993, p. 16); a Alemanha dos artesãos e das pequenas empresas familiares transformou-se na Alemanha das grandes indústrias, e a nova burguesia impôs-se, reivindicando liberdade econômica e unidade nacional. A Prússia toma as rédeas do processo de unificação dos trinta e nove Estados alemães, proeza de seu primeiro-ministro Otto von Bismarck, que lidera a vitória contra a França, vista como inimigo externo comum a todos os Estados alemães, e, em 1871, funda um novo império: o II Reich.

Do fim do século XVIII até o início do século XX, *Bildung* foi um conceito-chave para a educação alemã e significava a compreensão da educação como um processo que se realiza ao longo de todo desenvolvimento da vida humana; tratava-se do cultivo do espírito, das faculdades intelectuais, morais, estéticas e imaginativas, com o propósito de auto-realização, refinamento cultural e florescimento humano coletivo. Jorge Larrosa (2009, pp. 43-44) apresenta a ideia de *Bildung* em três unidades de discurso diferentes: na Filosofia, sobretudo na Filosofia da História e na Filosofia da Cultura ou do Espírito; na Pedagogia, especialmente no discurso que se produz em torno do papel formativo das humanidades; e no romance de formação, no *Bildungsroman*, que tem seu modelo no *Wilhelm Meister*⁴, de Goethe, e que:

[...] se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. (LARROSA, 2009, p. 44)

Nietzsche se insere no debate acerca da *Bildung*, intervindo nesses três lugares discursivos apresentados, a partir de uma concepção trágica. Assim, ele combate o historicismo, a concepção histórica tradicional da cultura, subvertendo a construção histórica que estava fazendo a Alemanha de seu tempo a respeito de sua própria identidade espiritual; critica as instituições de cultura de seu tempo, confrontando o humanismo que as tranquilas e reputadas instituições sustentavam; e defende, como veremos ao longo da presente dissertação, ao analisarmos seus dois escritos sobre educação, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, que:

[...] a *Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA, 2009, p. 45)

Desde Lutero, a pergunta “O que é alemão?” é importante para os alemães e o debate acerca da *Bildung*, no final do século XVIII e início do século XIX, procurou

⁴O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, foi a obra que deu origem ao *Bildungsroman* (romance de formação), um tipo de romance em que o protagonista sofre um processo de amadurecimento, de desenvolvimento pessoal.

dar uma resposta a essa questão. A Grécia foi tomada como modelo almejado, “o exemplo bem-sucedido de um Estado em que filosofia, arte e religião não apenas se suportam mutuamente, mantendo uma proximidade incômoda, mas convivem harmoniosamente” (WEBER, 2011, p. 50). Alguns buscaram a origem do ser alemão na Alemanha medieval e na mitologia nórdica, como fizeram os românticos e, nesse caso, associaram suas reflexões sobre a Grécia aos seus interesses pela Germânia do passado; o classicismo buscou essa origem na Grécia Clássica, enquanto Hölderlin e Nietzsche recorreram à Grécia Arcaica para responder à questão “O que é alemão?”. Percebemos, assim, que todos esses movimentos estavam preocupados com a constituição de uma identidade nacional, mantendo, contudo, a Grécia como inspiração em comum.

A **concepção clássica de *Bildung*** remonta a Johann Joachim Winckelmann. Foi ele quem ensinou os alemães a amarem a Grécia. Tal concepção clássica aponta para a nobre simplicidade e grandeza serena das obras gregas que, mesmo expressando as maiores paixões, deixam entrever uma alma magnânima e ponderada:

Aquela imagem da humanidade buscada como modelo, imagem ideal da humanidade, seria, fundamentalmente, aquela emergente da *bela forma*. Quer dizer, a imagem da humanidade modelar à educação dos homens deveria ser expressão de uma superfície bela, constituinte, instituinte, cujo fundo nada revelaria de material bruto que pudesse transpor as barreiras do poder de formalização, tudo podendo ser serenamente formado, conformado; conformado à expressão clara, ou seja, clarividente. (WEBER, 2011, pp. 50-51)

O termo *Bildung*, em sua concepção clássica, pode ser traduzido para a língua portuguesa como *formação*: tradução que melhor revela a dimensão pedagógica da *Bildung*. A dificuldade de se traduzir esse termo alemão para a língua portuguesa reforça a abrangência de significados que ele recebeu a partir do desenvolvimento das teorias estético-literárias no final do século XVIII e no século XIX e ultrapassa a simples concepção de educação, ao buscar uma ideia de formação como *cultivo de si*. Mesmo a palavra *formação* pode ser entendida a partir de duas acepções: como um ideal formativo assentado em solo institucional (próxima ao empreendimento humboldtiano⁵), ou também como recusa da instituição formativa,

⁵Wilhem von Humboldt, em 1809, promoveu a reforma do ensino superior na Alemanha, ressaltando a necessidade de resistência ao modelo de educação napoleônico, francês, de caráter profissionalizante,

representada nos romances de formação (*Bildungsroman*) – é o caso do *Wilhelm Meister*, de Goethe. Portanto, a *Bildung*, entendida como *formação*, possui um sentido amplo e duplo.

Se pretendêssemos salientar a **concepção romântica de *Bildung*** – concepção que foi desenvolvida não só pelos autores do Romantismo alemão, mas também pelos autores do *Sturm und Drang*⁶ e pelos filósofos e cientistas que, a partir do início do século XIX, detiveram-se nas descobertas da biologia, da botânica, da química e das áreas correlatas –, melhor traduziríamos *Bildung* por cultivo, pois o sentido do termo *formação* não privilegia “analogias vegetais”, não valoriza os processos de incorporação e de transformação:

A opção por cultivo permite ainda evocar o plano de profundidade, referência a processos subterrâneos que tem (sic) curso com uma certa independência, tematizados no romantismo sob o signo da imaginação poética. Quer dizer, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras”, inconscientes, de nossa alma, sonhos, desejos, pulsões brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo, busca de luz, embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar. (WEBER, 2011, pp. 52-53)

A despeito das várias conotações que a *Bildung* recebeu desde então, do Classicismo, do Romantismo e até mesmo do Idealismo, Nietzsche – também Hölderlin – não seria facilmente enquadrado em uma dessas tendências. A **concepção trágica de *Bildung*** é constituída a partir da denúncia feita por Hölderlin e Nietzsche de que a interpretação do Classicismo de uma Grécia serena era um erro: para Winckelmann, a obra de arte grega era marcada por uma “nobre simplicidade” e uma “grandeza serena”, enquanto Nietzsche contrapõe a serenojovialidade trágica à serenidade senil de uma Grécia dominada pela cultura estoica; a bela forma é apenas a metade, a outra metade é sonora. Nietzsche traz para a discussão uma certa ideia de Grécia e a coloca contra a Alemanha, o passado contra o presente, abalando o conceito de *Bildung*:

distinguindo a *Bildung*, como processo de formação, e a *Erziehung*, como mero treinamento ou aquisição de habilidades externas.

⁶De acordo com Scarlett Marton (1993, p. 14), o movimento alemão *Sturm und Drang* (Tempestade e Assalto) surge num momento da tendência irracionalista que atravessa o século XVIII contra o espírito universal e cosmopolita do Iluminismo, privilegiando o sentimento às expensas da razão. Seus autores escrevem com eloquência e paixão, valorizando as visões fulgurantes da intuição, e acreditam que o gênio se manifesta quando transgride as leis e regras existentes e se coloca acima das coerções.

A grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche consistiu em reconhecer no plano da natureza um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte... Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Poder) são os nomes que Hölderlin e Nietzsche, respectivamente, darão a tal poder. Assim, tal princípio não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma (homem, artista), mas também, e principalmente, no plano da constituição do próprio ser das coisas. (WEBER, 2011, p. 53)

Destacamos que, “de acordo com o modelo de Nietzsche, a missão do ginásio *não* era educar pessoas para serem úteis ao Estado, mas proporcionar uma ‘educação [Erziehung] direcionada à cultura [Bildung]’” (YOUNG, 2014, p. 169). Essa fórmula pode ser expressa como uma tautologia: o objetivo da educação é a educação – mas, na perspectiva de uma educação voltada à cultura, o objetivo é preparar o nascimento do gênio e criar o seu trabalho, e a formação de pessoas úteis ao Estado seria apenas uma “instrução” ou um “treinamento”; há, portanto, um conflito entre as visões de mundo do funcionário da administração burocratizada e do homem de espírito cultivado. Aqui, defendendo um ideal aristocrático de enobrecimento através da educação⁷, encontramos a primeira Tipologia Pedagógica em Nietzsche: o *unicum* – o filósofo, o santo, o artista singular, autêntico e honesto, o gênio que poderia transfigurar e justificar a própria Natureza. A formação da subjetividade autêntica é uma das preocupações centrais de Nietzsche no período entre a publicação de sua primeira obra, *O nascimento da tragédia* (1872), e a guinada em seu pensamento em *Humano, demasiado humano* (1876-78). À medida que Nietzsche se afasta de seus antigos mestres, Schopenhauer e Wagner, aparecerão outras Tipologias Pedagógicas: na fase de *Humano, demasiado humano*, aparecerão os “Espíritos Livres” e, na última fase, o “Além do Homem”, ou o indivíduo soberano.

Verificamos dois focos da crítica de Nietzsche à modernidade: “a crítica à noção de sujeito da tradição humanista e racionalista e o deslocamento do tema da educação para o tema da formação trágica” (WEBER, 2011, p. 25). Essa discussão não se limita à estética ou à metafísica e, diante desse quadro, pensar a educação a

⁷Ringer (2000), em *O Declínio dos Mandarins Alemães*, analisa a crise da elite cultural alemã, cujo *status* social e político devia-se mais à sua formação universitária do que a direitos hereditários: essa elite cultural resistia à repentina transformação da Alemanha em um país industrializado e repudiava as formas de conhecimento consideradas instrumentais, utilitárias, em contraste ao conceito de cultura. Com a acelerada industrialização pela qual passou a Alemanha a partir de 1870, o conflito entre *Bildung* e *Erziehung* tornou-se cada vez mais evidente: o modelo de educação concebido como *Bildung*, que caracterizava as instituições tradicionais, foi perdendo espaço às demandas da classe média burguesa, cada vez mais interessada na profissionalização e no ensino técnico.

partir de Nietzsche é uma grande tarefa. Por isso escolhemos os seus escritos de juventude como ponto de partida e objeto de pesquisa, para delimitarmos melhor nossa tarefa. No entanto, como é impossível não levarmos em consideração o amadurecimento de sua filosofia, na medida do possível, procuramos dialogar com outros escritos de sua maturidade, construindo um quadro de sua trajetória filosófica e de suas ideias a respeito do problema da educação. Acerca do que disso decorre, Nietzsche diz: “O Super-homem: não é minha questão saber o que virá para substituir o homem: mas que espécie de homem deve ser escolhida, desejada, *educada*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 284). Constatamos, pois, a importância que o problema da educação tem para Nietzsche para a superação do que concebemos como humano.

Tendo como foco principal a formação da subjetividade autêntica nos primeiros escritos de Nietzsche, com a presente dissertação, pretendemos destacar a problemática da *Bildung* alemã, o retorno dos alemães à Grécia em dois caminhos – à Grécia Arcaica e à Grécia Clássica – e a defesa de uma formação trágica, como Nietzsche anunciou em seu primeiro livro *O nascimento da tragédia*, ou em que sentido a experiência estética pode educar, compreendendo a época trágica dos gregos, tal como Nietzsche a compreendeu, frente à cultura científica moderna. Também, buscando uma compreensão do processo de “tornar-se o que se é”, da formação da subjetividade autêntica, pretendemos apresentar as críticas de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino e às forças políticas e econômicas que ditavam os rumos da educação de sua época, tais como aparecem em seus escritos de juventude, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*. Aqui apresentamos Nietzsche, na qualidade de professor, pensando o sistema de ensino de sua época, pensando em alternativas para uma formação autêntica – formação para uma vida autêntica. Ainda, buscando uma compreensão do processo de “tornar-se o que se é”, pretendemos elencar as características que Nietzsche encontrou em Schopenhauer como exemplares de um bom educador, caminho para a crítica da filosofia universitária e do hegelianismo dominante nos meios acadêmicos de sua época, com vistas ao estabelecimento do *unicum* – o indivíduo singular, autêntico e honesto –, para o estabelecimento de uma atitude filosófica para uma vida autêntica. A própria biografia de Nietzsche é percebida, aqui, como exemplo desse processo formativo de “tornar-se o que se é”: sua carreira de professor; sua defesa do projeto cultural wagneriano; e seu gradual afastamento da

influência exercida por Schopenhauer e Wagner sobre sua própria vida e modo de pensar, sobre sua própria filosofia.

Para tanto, a presente dissertação está dividida em dois capítulos que discutem a formação da subjetividade autêntica nos escritos de juventude de Nietzsche, em relação à arte, à ciência e à filosofia. Assim, o Capítulo I, *Para uma compreensão do trágico*, tem como eixo as reflexões sobre a tragédia apresentadas em *O nascimento da tragédia – a sabedoria de Sileno, o apolíneo e o dionisíaco*, a metafísica do artista, o fim da tragédia com Sócrates e a supremacia da razão, o problema do renascimento do trágico; e o Capítulo II, *Para a formação da subjetividade autêntica*, tem como eixo as reflexões sobre os estabelecimentos de ensino e sobre a exemplaridade de Schopenhauer, tais como aparecem em seus escritos sobre educação, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador – o unicum*, como “tornar-se o que se é” –, destacando a relevância das *Considerações Intempestivas*, o debate sobre os filisteus da cultura e o critério da vida. Uma indagação central norteia, então, este plano de trabalho: De que modo a crítica de Nietzsche ao racionalismo grego e moderno abre caminho para uma concepção de educação centrada na formação da subjetividade autêntica? Nos primeiros escritos de Nietzsche, a crítica ao racionalismo grego do período clássico, que conduziu ao fim da época trágica, à supremacia da razão e à dicotomia entre arte e ciência, é pressuposto necessário à defesa de uma concepção de educação centrada na formação da subjetividade autêntica.

1 PARA UMA COMPREENSÃO DO TRÁGICO

O nascimento da tragédia, a primeira grande obra de Nietzsche, publicada em 1872, foi motivo de grande polêmica, pois trazia inovação no modo de interpretar a produção cultural dos antigos gregos. De sua cátedra de filologia clássica na Universidade de Basileia, conquistada precocemente aos 24 anos, devido ao seu destaque nos estudos dos textos clássicos, Nietzsche empreendeu uma crítica à filologia que era produzida em seu tempo, que não compreendia a Grécia antiga movida por pulsões. Percebemos, nessa obra, Nietzsche transitando entre filologia e filosofia, no processo de tornar-se filósofo, tendo como motivação a filosofia de Schopenhauer. No contexto da presente dissertação, iremos compreender *O nascimento da tragédia* para circunscrevermos a concepção de formação trágica nietzschiana, em seus aspectos estéticos, científicos e filosóficos.

A tarefa que predominou na modernidade foi a fundamentação dos valores em formação a partir do resgate dos valores da antiguidade clássica – tarefa que tomou grandes proporções com o classicismo e o romantismo alemães. Friedrich Nietzsche é herdeiro direto dessa tradição, apesar de seguir um caminho diferente, porque estava aliado, na época da publicação de *O nascimento da tragédia*, ao personagem crepuscular do romantismo na música, Richard Wagner, e ao estranho filósofo marginal, Arthur Schopenhauer. É projeto wagneriano unir arte e filosofia em prol da consolidação da cultura alemã; por sua vez, Schopenhauer contribuiu na base da estética nietzschiana, e a contraposição entre o apolíneo e o dionisíaco é uma variação das categorias de representação e vontade de Schopenhauer. Assim, Nietzsche deve muito às leis estéticas de Schopenhauer e ao projeto de Wagner. Por fim, foi importante para o seu desenvolvimento enquanto filósofo se distanciar dos seus iniciadores, a ponto de afirmar que aquilo que havia de imprestável na sua primeira publicação foi escrito quando tomado pelo espírito de Wagner e Schopenhauer.

A interpretação da Grécia antiga atacada por Nietzsche é aquela que preconiza que “o conceito que melhor expressaria a essência da cultura grega, (sic) seria o conceito de serenidade, representado simbolicamente na imagem do deus Apolo” (WEBER, 2011, p. 87). Tal interpretação, como já esboçado na Introdução da

presente dissertação, remonta a Winckelmann, que exerceu grande influência nos meios intelectuais alemães do final do século XVIII e início do século XIX. Aqui, o retorno à Grécia antiga mira os séculos V e IV a.C., a *pólis* clássica, a *pólis* democrática, “com as estátuas de formas deslumbrantes, com sua estrutura política e com as oscilações dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão” (WEBER, 2011, p. 87). Vemos que o ideal estético por excelência é o ideal da beleza visual, da harmonia da figura e do sentimento de serenidade que resulta da visão das estátuas e pinturas: toda atividade artística, antiga ou moderna, passou a ser explicada pelo princípio da beleza visual, e às artes plásticas foi dado o topo da hierarquia das expressões artísticas.

A arte ganhou lugar de destaque para o aprimoramento da cultura, e a educação para o gosto estético tornou-se tema relevante. Os dois grandes exemplos são: Friedrich Schiller, com a *Educação estética do homem*, e Nietzsche, com a “metafísica do artista”. Podemos dizer que Schiller, representante do Classicismo, fazia parte daqueles que admiravam Winckelmann, junto a outros movimentos do início do século XIX, ao movimento literário *Sturm und Drang* e ao Romantismo. Seguindo outro caminho, “Nietzsche ocupava-se das fontes de Diógenes Laércio, realizando trabalhos sobre Homero, sobre a tragédia e os autores da idade trágica dos gregos, os pré-platônicos” (WEBER, 2011, p. 89). Mirando a Grécia Arcaica, percebeu que Winckelmann não havia investigado atentamente a tragédia grega e, por isso, não pôde intuir o impulso dionisíaco, chave para a compreensão de que serenidade é sinônimo de superfície. É indispensável, para o nosso entendimento da questão, a consciência da profundidade genealógica da tragédia: sua origem se encontra em um panorama histórico no qual a visão de mundo predominante era pessimista, calcada na fraqueza humana diante do supremo poder da natureza. O destino era cruel com todos: nenhum grego escapava dessa realidade. No entanto, no período em que floresceu a tragédia até o seu declínio – período efêmero que durou apenas um século – o grego compreendia a sua tarefa divina: mesmo carregado pela obscura *moira*, não deixava de revelar afeto ao mundo, de esbanjar beleza luminosa, de louvar a sensualidade.

Naquele tempo, Nietzsche era doutor em filologia, ciência histórica que tem como objeto a literatura. Em palavras claras, Nietzsche era um homem ocupado com a ciência e, apesar dessa sua posição, negou a possibilidade de se extrair um

conhecimento seguro acerca das questões estéticas partindo unicamente da inteligência. Mais do que uma mera inteligência que acaba por permanecer na superfície do problema estético, o sujeito que conhece precisa possuir uma intuição imediata dos impulsos artísticos – apolíneo e dionisíaco. Isso é claramente uma forma do gênio artístico schopenhaueriano que tem acesso imediato ao mundo *numênico* através da intuição. O artista é entendido como um ser divino, um demiurgo, que faz a ponte entre o humano e o divino. Nietzsche procurou entre seus contemporâneos alguém que correspondesse a esse gênio artístico, mas não encontrou ninguém – ou pensou ter encontrado um, Wagner. Ele olhava à sua volta e via apenas homens teóricos, da ciência, eruditos. Para Nietzsche, a arte precisa, de alguma forma, atingir aquilo que está além dos fenômenos. Se a face do homem contemporâneo se apresenta pálida e decadente, é porque a vitalidade ruborizante do espanto causado pelo indeterminado, o fogo que queimava no peito em labaredas místicas, apagou-se pela ação do cientificismo secularizante.

Sobre a origem dessa supervalorização do conhecimento racional, disseminada por toda a modernidade, Nietzsche aponta Sócrates como o personagem que introduziu a supremacia da razão: o conhecimento racional, a partir desse feito, passou a ser considerado, pela maioria, como a única forma de conhecimento capaz de conduzir à verdade. Sendo assim, quando os atenienses condenaram Sócrates à morte, seus acusadores – Meleto, Ânito e Licão – estavam com a razão: “Sócrates é réu de corromper a mocidade e de não crer nos deuses em que o povo crê e sim em outras divindades” (PLATÃO, 1972, p. 17). Sócrates é visto, aqui, como aquele que acabou por destruir a arte trágica, disseminando o *pathos* do discurso e a necessidade de esclarecimento total das coisas. O mito não suporta o tipo de luz artificial emanada pela razão. O mito precisa da obscuridade para continuar no imaginário da coletividade. A única luminosidade que o mito suporta e que é indispensável para a sua manutenção é o brilho apolíneo. A razão pode parecer um aspecto apolíneo pela sua luminosidade, mas ela não participa de nenhuma natureza estética. É por essa via que Nietzsche faz sua crítica aos valores modernos, ligando-os ao socratismo, entendidos como valores morais e como negação dos valores estéticos. Os valores estéticos representam uma alternativa contra a supremacia da razão. Segundo Nietzsche, a única vida digna de ser vivida é a vida que se baseia em valores estéticos. Por isso, a retomada dos gregos; por isso, a atenção destinada à arte antiga, na tentativa de encontrar lá uma vivência estética.

Nietzsche introduz a chave para interpretar a tragédia: os “*impulsos artísticos da natureza*” (NIETZSCHE, 2003, p. 32), o apolíneo e o dionisíaco. Recorrendo ao simbolismo das figuras penetrantemente claras de seu mundo de deuses, revela a insuficiência dos conceitos como instrumento para explicar as questões da arte, sendo o símbolo intrinsecamente ligado à arte, capaz de ir além da inteligência lógica, pela certeza imediata da intuição [*Anschauung*]. “A teoria estética e a teoria da cultura nietzscheanas (sic) sustentam-se exatamente nesta novidade: valorização do impulso” (WEBER, 2011, p. 91); o conceito, que encontra sua justificação no âmbito da pura abstração, desvinculado da vida, é insuficiente para explicar as questões da arte, visto que esta diz respeito à vida, aos impulsos, ao instinto, e a metáfora surge como alternativa, submetendo os conceitos ao poder significativo dos símbolos. Esses impulsos artísticos agem como a oposição entre o macho e a fêmea: o primeiro dá origem a um tipo solar de arte, que é capaz de elevar o espírito humano através da contemplação da pura forma; a última concebe um tipo de arte noturna, que arrebatava o indivíduo para o abismo do indeterminado. Apesar da diferença intransponível entre esses impulsos, eles se unem em um instante mágico, sendo a tragédia fruto desse encontro. A tragédia, nesse sentido, é uma arte grandiosa porque resgata esse instante da união entre Apolo e Dionísio, os dois deuses da arte que estão em eterno conflito. Para entendermos melhor esse jogo dos opostos, é interessante a compreensão de cada princípio separadamente:

- a) Apolo, na qualidade de deus da consciência de si do indivíduo e dos seus limites, é identificado por Nietzsche com o *princípio de individuação*. Os moitos em Delfos eram: “Conhece-te a ti mesmo” e “Nada em demasia”. Apolo, visto como pai dos deuses olímpicos e dos heróis, é o fornecedor do brilho solar e da aparência, um ideal que torna o sofrimento humano suportável e a vida desejável. O apolíneo é a origem das artes plásticas, das artes da pura aparência, e corresponde fisiologicamente ao *sonho*.
- b) No extremo oposto está Dionísio, deus das procissões orgiásticas, da dança, da música, do êxtase, deus da sensibilidade mística da união universal entre todas as coisas, que faz o fiel perder a sua identidade e se transfigurar na egrégora da comunidade. “Em vez de medida, delimitação, calma,

tranquilidade, serenidade apolíneas, o que se manifesta na experiência dionisíaca é a *hybris*, a desmesura, a desmedida” (MACHADO, 2005, p. 8). O feitiço do dionisíaco reside na sua capacidade de rasgar o véu da individualidade. Dionísio é a origem da música, o tipo de arte não-figurada, e corresponde fisiologicamente ao estado de *embriaguez*.

1.1 OS IMPULSOS ARTÍSTICOS DA NATUREZA

Continuemos a fazer uma exposição das particularidades desses *impulsos artísticos da natureza*, o apolíneo e o dionisíaco, tal como aparecem em *O nascimento da tragédia*. Já especificamos sucintamente as peculiaridades dos princípios estéticos apolíneo e dionisíaco. Lembremos que o apolíneo tem como correlato fisiológico o sonho e o dionisíaco, a embriaguez. Essas figuras nos indicam a natureza da arte gerada por cada princípio. Enquanto Apolo se entrega ao brilho da aparência onírica, gerando artes plásticas como a epopeia, a escultura, a arquitetura, Dionísio faz o inverso e, em um estado de embriaguez, destrói toda formação figurativa, gerando a música.

O sonho se refere à propensão inata do ser humano para criar metáforas, que nada mais são do que ilusões capazes de indicar o sentido da existência. O sonho apenas indica: faz parte da atividade do sonhador interpretá-lo⁸. O artista sonhador, que não perdeu a consciência da sua capacidade de criar, recriar e de emparelhar as metáforas, tem completo domínio do seu mundo onírico. A partir dessa perspectiva, o ser humano que deixou de sonhar está doente, se entregou a um tipo de vida infrutífera, que petrifica as suas ações em prol de uma teia de gélidos conceitos. O conceito é a antítese da metáfora, assim como o princípio da razão é a antítese da intuição: a linguagem metafórica apresenta ambiguidades e contradições que não são toleradas no discurso racional. Nietzsche concebe o grego trágico vivendo em um estado permanente de sonho e, assim, sentindo viva a presença do seu panteão de

⁸De acordo com Lidia Maria Rodrigo (2014, p. 54), as palavras dos deuses da mitologia, manifestadas nos oráculos, tanto escondiam quanto revelavam, por meio de obscuras e enigmáticas mensagens, como se fossem armadilhas interpretativas para o homem: no pensamento mítico, a existência de duplicidades – como revelar/ocultar, verídico/falso ou verdade/engano – não representava problema.

deuses no dia a dia da comunidade, imagem descrita em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*:

Se cada árvore é capaz de falar como ninfa, ou, então, um deus, sob a aparência de um toro, pode raptar donzelas, se a própria deusa Atena é subitamente vista ao passar, na companhia de Pisístrato, pelos mercados de Atenas com um belo par de cavalos – e nisso acreditava o ateniense honesto –, então como no sonho, tudo é possível a cada momento, sendo que a inteira natureza se alvoroça em torno do homem como se fosse somente a mascarada dos deuses [Maskerade der Götter], que, enganando os homens sob todas as formas, pregava-lhes apenas uma peça. (NIETZSCHE, 2008b, p. 47)

De acordo com Nietzsche, Apolo representaria o *princípio de individuação*: conceito extraído da filosofia de Schopenhauer, signo da finitude, do dilaceramento da natureza em indivíduos, a força capaz de singularizar e multiplicar a essência do uno no espaço e no tempo. Apesar da constatação da finitude e da solidão dos indivíduos separados da natureza, no contexto da Grécia antiga, “a arte apolínea passou a ser o atestado da luta desencadeada por homens que possuíam uma superafetação da sensibilidade e que projetavam, nas suas obras de arte, o remédio para o sentimento dilacerante da existência” (WEBER, 2011, p. 93). Em uma civilização apolínea, crescem heróis destemidos que enaltecem uma vida sob o véu da aparência. Em tal civilização, a arte predomina: a vida artística é a única digna de ser vivida, na qual reinam os valores estéticos e reside o desejo criativo de dissimular uma grande felicidade. Apenas no contato com um grande sofrimento é que tal dissimulação encontra seu entusiasmo. A esse respeito, Nietzsche sustenta que a criação do Olimpo, do mundo dos deuses, homérico, é prova de que o sentimento de dilaceração, a predisposição ao sofrimento, fora transformado em obra de arte apolínea.

Na teoria estética de Nietzsche, o apolíneo requer o dionisíaco, como na filosofia de Schopenhauer, o *princípio de individuação*⁹ requer o conceito de Vontade. A disposição para o terrível, para o horrendo, para o sofrimento, que já se encontrava presente nos textos de Homero, é sinal da vinculação da cultura grega com o

⁹*Principium individuationis*, conceito extraído da filosofia de Schopenhauer, significa a força capaz de recortar e multiplicar aquilo que é uno na essência, através do espaço e do tempo. De acordo com o *Dicionário de filosofia* de Abbagnano (2007, p. 637), Schopenhauer, considerando a vontade como substância única e comum de todos os seres, viu o *princípio de individuação* no espaço e no tempo: por meio do espaço e do tempo, aquilo que é uno na essência e no conceito mostra-se diversificado, como pluralidade justaposta e sucessiva.

fenômeno dionisíaco: “[...] o dionisíaco irrompe enquanto impulso de destruição da individuação, impulso de recondução à unidade com a natureza simbolizando o completo esvanecimento do subjetivo no autoesquecimento” (WEBER, 2011, p. 95). O deus do caos, Dionísio, emerge no momento em que a figuração apolínea se esfacela, quando não é mais possível encontrarmos um mundo ordenado e mensurável; ele “transforma toda aparência em ilusão efêmera” (LEBRUN, 1985, p. 46). Os indivíduos, que aparentemente se mostravam impermeáveis e divididos entre si, são desmascarados pela ação desse deus destruidor: revela-se a incomensurabilidade das formas, que, numa ilusão apolínea, facilmente são concebidas com limites definidos, mas que, sob a ação das bacantes, são percebidas como fractais. Essencialmente as coisas no mundo estão interligadas, e basta um instante de loucura para a individualidade ser esquecida e ceder o lugar ao sentimento de unidade cósmica. Junto às reações fisiológicas da embriaguez, Dionísio proporciona a intuição imediata da contradição existente no fundo de todas as coisas, da dor e do sofrimento do mundo:

Agora o escravo é homem livre, agora se rompem todas as rígidas e hostis delimitações que a necessidade, a arbitrariedade ou a 'moda impudente' estabeleceram entre os homens. Agora, graças ao evangelho da harmonia universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só, como se o véu de Maia tivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-primordial. Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento. (NIETZSCHE, 2003, p. 31)

Agora que formamos um quadro desses *impulsos artísticos da natureza*, do apolíneo e do dionisíaco, iremos, junto com Nietzsche, compreender como foi possível o nascimento da tragédia na Grécia Arcaica a partir do espírito da música.

1.2 O ESPÍRITO DA MÚSICA NA GÊNESE DA TRAGÉDIA

Talvez *O nascimento da tragédia* cause estranheza àqueles que analisam a obra através do princípio da razão: do espaço, do tempo e da lei de causalidade. Dessa maneira, ao tentarem compreender as ideias contidas no texto, esbarram numa

peculiar ambiguidade conceitual. Nietzsche, quando escreve, parece escrever apenas aos intuitivos, que são capazes de assimilar os opostos. A sabedoria trágica encontra-se fora dos limites do princípio da razão; ela tem sua origem na música: “é verdade que uma música que acompanha uma cena ou uma ação é, muitas vezes, o melhor comentário destas” (LEBRUN, 1985, p. 41). As palavras de *O nascimento da tragédia* parecem seguir um cortejo musical, seguem o ritmo do movimento dionisíaco e dançam; os argumentos são livres, porque são concebidos intuitivamente – assemelham-se a metáforas. A adequação do conceito à realidade, como preconiza toda a tradição racionalista, não é o mecanismo da verdade trágica. Ao contrário, a palavra exerce um papel secundário na formação desse tipo de verdade: o drama e os gestos revelam um conhecimento terrível e enigmático que só é apreendido na sua totalidade quando envolto por uma atmosfera musical. Digamos que a palavra tenha uma importância de segunda ordem na formação da arte trágica; no entanto, não há tragédia sem narrativa mítica. Acontece que, num horizonte metafísico, o drama é aparência e a música, essência. Para o jovem Nietzsche, portanto, a arte trágica nasce da fusão entre a essência dionisíaca e a aparência apolínea, entre a música e o drama.

Os gregos dionisíacos se diferem dos bárbaros dionisíacos, pois os gregos transformaram em arte a dilaceração do indivíduo e seu retorno à unidade com a natureza. O impulso dionisíaco, em seu aspecto mais bárbaro, podia ser observado nas “manifestações populares caracterizadas pela completa dissolução da subjetividade e pelo afundamento do indivíduo no seio da natureza, por meio dos rituais de retrogradação do homem ao animal” (WEBER, 2011, p. 96). No primeiro momento da civilização helênica, que é bem denominado de período pré-homérico, em que a ação barbaresca dos titãs predominava e se ouviam, por toda Hélade, os rumores mórbidos da sabedoria de Sileno, companheiro de Dionísio, estava presente, no seio da civilização grega, o impulso dionisíaco, mas um dionisíaco diferente daquele encontrado na época trágica: esse dionisíaco pré-homérico, sangrento e bestial guardava semelhanças com aquele dos povos bárbaros, dos não-gregos. A sabedoria de Sileno, expressão do dionisíaco primitivo grego, também é caracterizada pela dissolução, porém apresenta um ensinamento, um aviso:

Não te afastes daqui sem primeiro ouvir o que a sabedoria popular dos gregos tem a contar sobre essa mesma vida que se estende diante de ti com tão

inexplicável serenojovialidade. Reza a antiga lenda que o rei Midas perseguiu na floresta, durante longo tempo, sem conseguir capturá-lo, o sábio SILENO, o companheiro de Dionísio. Quando por fim, ele veio a cair em suas mãos, perguntou-lhe o rei qual dentre as coisas era a melhor e a mais preferível para o homem. Obstinado e imóvel, o demônio calava-se; até que, forçado pelo rei, prorrompeu finalmente, por entre um riso amarelo, nestas palavras: - Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, 'nada' ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer. (NIETZSCHE, 2003, p. 36)

A sabedoria do velho e embriagado seguidor de Dionísio, Sileno, revela-nos que os gregos pré-homéricos eram tomados por um profundo pessimismo, corretamente designado de *pessimismo negativo*. Nessa era de bronze da cultura helênica, dominada pelo poder bárbaro dos titãs, isto é, pela inexorável força da natureza, os gregos sentiam-se pequenos e impotentes diante desses gigantes. Sendo assim, eles experimentaram na infância o grande sofrimento e a dor de estarem vivos e vulneráveis, e essa experiência foi tão intensa e tão marcante que não tiveram outra alternativa a não ser enfrentar e vencer com maestria os seus adversários. Surgiu de uma potente necessidade o desejo de superar o medo infantil. Nessa guerra fantástica, a única arma que os gregos utilizaram foi o poder criativo: criativo porque se refere a uma capacidade naturalmente estética. Conseguiram como aliado o grande plasmador, Apolo, que em sonho revelou o brilhante mundo olímpico aos gregos: os deuses olímpicos venceram lentamente a guerra contra os titãs e o terror cedeu o lugar à glória luminosa. Dessa maneira, os helenos transfiguraram o sofrimento e a dor. Apesar de não subtraírem o pessimismo do horizonte cultural, a vida, antes um fardo, tornou-se desejável. O pessimismo, agora, era outro, de um caráter *positivo*, porque, mesmo em meio ao horror da existência, a vida era desejada. O homem lendário que carrega a insígnia dessa era é Homero: o poeta educador por excelência dos gregos.

Espanto maior sente o grego quando, em meio à calmaria desses dias luminosos, desses dias homéricos, aquele sentimento demoníaco que há tempos fora derrotado começou novamente a perturbá-lo: “Sim, ele devia sentir mais ainda: toda a sua existência, com toda beleza e comedimento, repousava sobre um encoberto substrato de sofrimento e conhecimento, que lhe era de novo revelado através daquele elemento dionisíaco” (NIETZSCHE, 2003, p. 41). Vindas do oriente, as procissões dionisíacas, com todo seu entusiasmo, com poderes renovados, são barradas nos portões da península balcânica: Apolo reage às bacantes com

estranhamento e protege o seu povo da ação obscura do seu inimigo. No entanto, mesmo com toda proteção apolínea e toda a tradição homérica, não levou muito tempo para os gregos perceberem que, no seu próprio âmago, ainda residia aquela predestinação para a dor e o sofrimento. Por toda a Grécia, focos de inspiração dionisíaca ressurgiram, mas com uma nova configuração, pois Dionísio teria que ocupar o coração dos gregos junto a Apolo e seria adestrado pelo poder plasmador do seu desafiante:

Apolo guarda, então, sua função tradicional: ele mantém à distância os monstros criados pelo imaginário asiático; consegue mesmo a façanha de dar forma ao irrepresentável e, sobretudo, de atenuar o horror da palavra de Sileno, companheiro de Dioniso. (LEBRUN, 1985, pp. 44-45)

O impulso dionisíaco encontrado na época do florescimento do trágico não é o mesmo dionisíaco “da época pré-apolínea, da era dos Titãs e do mundo extra-apolíneo, ou seja, do mundo dos bárbaros” (NIETZSCHE, 2003, p. 41), aquele sangrento e bestial. Nesse novo tempo, o dionisíaco ressurgiu sob a égide de Apolo: assim iniciou-se a época trágica dos gregos, na condição de último suspiro da cultura mítica, que logo depois seria suplantada pela supremacia da razão. Permanecer apenas em seu aspecto corrosivo e destrutivo não soluciona o enigma do fenômeno dionisíaco, e a investigação sobre a tragédia grega, sobre o enigma do nascimento da tragédia, busca elucidar como os gregos puderam superar sua disposição para o sofrimento, transformando impedimento e obstáculo em estímulo:

A tragédia grega, momento de intensidade máxima dos poderes criativos daquela cultura, efetiva a união do apolíneo e do dionisíaco, o que equivale a dizer que o dionisíaco bárbaro, ou o dionisíaco da sabedoria de Sileno, foi “capturado” e desarmado dos seus poderes destruidores. (WEBER, 2011, p. 98)

A união do apolíneo e do dionisíaco no teatro trágico equivale a dizer que as forças dionisíacas da música, se apresentaram sob o signo das formas, das imagens, das forças plásticas apolíneas. A essência musical dionisíaca, da qual Nietzsche deriva a tragédia, apareceu no teatro trágico na forma de coro: uma assembleia de sátiros que, em uníssono, entoavam salmos de louvor ao deus da embriaguez, da dor e do sofrimento. Através da reunião de vozes, os coreutas representavam o seu deus amorfo, o modelo do Uno-primordial – na qualidade de

pedra angular da construção do teatro trágico, o coro é “uma muralha viva que a tragédia estende à sua volta a fim de isolar-se do mundo real e de salvaguardar para si o seu chão ideal e a sua liberdade poética” (NIETZSCHE, 2003, p. 54). O canto dos sátiros formava um espaço mítico longe da influência dos problemas comuns e cotidianos. Dentro desse mundo fantástico, havia lugar apenas para as aventuras heroicas, dignas de consideração, que no fundo remetiam a um único ponto original: a essência dionisiaca. Nietzsche constatou que não havia outro herói no drama trágico a não ser o próprio Dionísio. Então, quando o herói, seja Prometeu ou Édipo, desafiava a implacável força destruidora do destino com intenção de preservar sua honra e, no fim das contas, seu esforço não é suficiente, sua forma apolínea acaba por ser estilhaçada em mil pedaços. Todo o drama, todo o desenrolar da narrativa mítica é sempre e unicamente a história da vida de Dionísio, são diversas máscaras desse deus que exaltam o caráter não-formado da existência.

Continuando com a caracterização musical da tragédia, temos o reconhecimento do poeta helênico que primeiro exprimiu as paixões utilizando-se de uma linguagem cançãoeira: Arquíloco. De acordo com Nietzsche, a poesia lírica (canção popular) foi a primeira manifestação da união do apolíneo e do dionisiaco, sendo Arquíloco o criador da poesia lírica, aquele que primeiro apresentou sob imagens apolíneas a força descomunal da melodia. Posteriormente, na tragédia essa união se fortalece, “atingindo o ponto máximo de intensificação das potencialidades figurativas” (WEBER, 2011, p. 98). Acerca do lirismo de Arquíloco, quando ele em seus versos dizia “eu”, não estava se referindo a suas próprias paixões individuais, mas colorindo os desejos do Uno-primordial, do “Eu” universal. Antes mesmo das palavras formarem os versos, o que subsistia no espírito do poeta era um sentimento musical, uma arte não-figurada, e somente depois desse estado de inconsciência e embriaguez, quando tocado pelo laurel de Apolo, passou a emitir as imagens líricas. Portanto, a poesia de Arquíloco nada mais é do que um prenúncio da tragédia. Tanto uma quanto a outra partem do mesmo princípio: de uma obscura consideração dionisiaca do mundo surgem, pela ação plasmadora de Apolo, imagens radiantes que corporificam o incorpóreo.

Apesar desses impulsos artísticos na tragédia estarem unidos de maneira complementar, pensando sobre a hierarquia das expressões artísticas a partir de Nietzsche, que partilhava da metafísica da arte proposta por Schopenhauer, diferente

de Winckelmann, que colocava as artes plásticas no topo, agora é a música que ocupa esse espaço: a música é a expressão artística mais próxima da Vontade, mais distante do *princípio de individuação*. Faz parte da natureza da música o não-formado, o não-plasmado, por isso ela é a representação que mais se assemelha ao Uno-primordial. Ora, é qualidade das artes plásticas a medida, a delimitação, a singularização, o visível, o palpável, o estático; a música, por outro lado, é a única arte capaz de romper com a estrutura das representações e proporcionar ao ouvinte uma intuição do que seria a essência do mundo. Uma música regida pela lei estética das artes plásticas não explora o reino da dissonância, visto que a dissonância representa o imperfeito, o desmedido, a antítese do aspecto apolíneo. Nietzsche louva a atitude de Wagner por sair dos limites do classicismo e, com atitude ultra-romântica, explorar campos harmônicos então evitados pelos modernos – Nietzsche enxergava em Wagner o renascimento do dionisíaco.

1.3 O FIM DA ÉPOCA TRÁGICA DOS GREGOS

A tragédia “representa uma perspectiva de aceitação incondicional da existência, uma atividade artística de afirmação da existência” (WEBER, 2011, p. 100). Para Nietzsche, só como fenômeno estético pode a existência justificar-se, isto é, a arte é compreendida como *consolo metafísico*. Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche procura responder às seguintes perguntas: Como foi possível o nascimento da tragédia? Como pôde, no curto espaço de um século, a tragédia nascer e morrer? Como pôde um povo inteiro, dominado pelo *pathos* do discurso, por uma exigência racional, renunciar a força afirmativa da arte, capaz de transfigurar o universo caótico em imagens de pura beleza, e entregar sua exuberância para educadores mal-intencionados, que escondiam um tipo de homem decadente? Respondendo a essas perguntas, Nietzsche constrói um quadro crítico da fuga de Dionísio do teatro grego, revelando quais foram os seus perseguidores e as armas por eles utilizadas, a devastação causada no espírito grego por esses homens mal-intencionados e como passou a agir, sentir e pensar o grego pós-trágico, estendendo esse quadro crítico ao modelo de modernidade. Quando estrutura sua interpretação do trágico propondo que a eclosão desse fenômeno se deva ao adestramento do dionisíaco orgiástico pela

ação pedagógica de Apolo – a não-aparência educada na aparência –, quando interpreta que a função da tragédia é, em doses homeopáticas, oferecer ao participante uma experiência mística da unidade, da essência do mundo, sem que para isso ele tenha que morrer, Nietzsche tem em mente as tragédias escritas por Ésquilo e Sófocles, que, em ordem cronológica, foram os primeiros tragediógrafos:

A irrupção do trágico no coro dionisíaco – forma primitiva da tragédia – foi posteriormente incorporado à representação dramática, por meio da qual Ésquilo e Sófocles criaram a arte da tragédia, na qual o espírito da música, engendrando o drama, os sofrimentos de Dioniso, eram representados na relação ondulante entre a figura de um herói mascarado – máscara de Dioniso, e o coro – manifestação primitiva do Deus. (WEBER, 2011, p. 99)

O veneno – porque o dionisíaco, na sua forma bruta, é pernicioso à vida e conduz à destruição dos indivíduos –, nas mãos desses grandes gênios da arte, era transmutado em remédio: eles possuíam a receita do processo de mistura dos *impulsos artísticos da natureza*. Esses dois artistas comungavam da mesma aptidão: conseguiam traduzir os gemidos dos sátiros, o sentimento dionisíaco revelado pelo coro, em narrativas épicas de desdobramento trágico. Nas tragédias de Ésquilo e Sófocles, o coro predominava, participando ativamente do desenrolar da trama. O coro representava o próprio destino preenchendo toda a cena: nenhuma personagem escapava às considerações do coro. Tanto os deuses quanto os homens estavam atados a ele, mantendo a chama da divindade acesa, presente no espetáculo, criando uma atmosfera divina, fantástica, em que as máscaras podiam dançar livremente sem serem interpeladas. A importância do coro na manutenção do aspecto trágico é mais forte nos dramas de Ésquilo do que nos de Sófocles. Eurípedes, o último tragediógrafo, ou, como Nietzsche o classifica, o tragicômico, expulsou Dionísio dos palcos gregos, reservando ao coro um papel alegórico e insignificante, um simples divertimento entre uma cena e outra, dizendo não à hegemonia do destino e à natureza religiosa da obra de arte. Com o desaparecimento de Dionísio do teatro grego, com a saída do único e verdadeiro herói, também saiu de cena a arte trágica.

Nas tragédias ésquilo-sofoclianas reina um pessimismo provindo da consciência de que tudo no mundo um dia perecerá: “o destino do herói é sofrer – como sofreu Dionísio quando foi despedaçado – para fazer o espectador aceitar o sofrimento como integrante da vida” (MACHADO, 1985, p. 31). O *princípio de individuação*, a formação dos seres particulares, sempre é uma injustiça, porque

divide em múltiplas faces o Uno-primordial e, por causa dessa injustiça, os indivíduos devem expiar a sua culpa através da dor e do sofrimento para, assim, retornarem à comunhão universal; por isso, todas as ações do herói inevitavelmente o conduzem à sua própria ruína. O motor trágico gira numa dialética sem fim: o apolíneo vem para clarear e embelezar a noite negra do dionisíaco, mas não dura muito, acaba estilhaçado para a glória da força cega. Isso constitui a natureza da verdade trágica, que os pré-socráticos denominavam *alethēia*: uma verdade que se revela para, logo depois, velar-se novamente, mantendo o dinamismo da existência e o enigma vivo. O discurso poético, ou mais especificamente suas metáforas conciliam o dionisíaco e o apolíneo: por elas, “a experiência da verdade se faz indissolúvelmente ligada à beleza, que é uma ilusão, uma mentira, uma aparência” (MACHADO, 1985, p. 38). O mito, para manter o seu poder transfigurador, não deve ser esclarecido, ou seja, não deve passar pelo crivo da razão, deve permanecer na inconsciência do artista.

Ésquilo e Sófocles, inconscientemente, compunham histórias com o desfecho oculto: quem assistia às peças desses poetas, segundo Eurípedes, passava o tempo todo especulando acerca do destino dos personagens e, mesmo com o final posto em cena, ainda assim sobrava algo não resolvido. Eurípedes não compreendia o dionisíaco, ou seja, não concebia uma obra que não fosse totalmente esclarecida. Além disso, não foi o único incomodado com a estadia de Dionísio em Atenas: também havia um tal Sócrates que, para Nietzsche, era um demônio a soprar aos ouvidos de Eurípedes essas ideias. A própria filosofia de Sócrates é um anúncio da “derrocada do mundo trágico e a irrupção da visão científica de mundo” (WEBER, 2011, p. 107). Sócrates é o antagonista da crítica nietzschiana ao conhecimento racional e Eurípedes é meramente uma máscara dele. Portanto, quando estamos nos referindo a Eurípedes, estamos nos referindo a Sócrates, e vice-versa.

Sócrates, após o oráculo de Delfos nomeá-lo o mais sábio entre os gregos, procurou por algum homem que verdadeiramente reconhecesse o porquê disso, a essência de sua arte, mas constatou que nenhum daqueles que se diziam possuidores da sabedoria a possuíam, porque, segundo ele, agiam por instinto – é o que Sócrates diz em sua defesa ao tribunal que o julgava por extraviar a tradição: “Assim, logo acabei compreendendo que tampouco os poetas compunham suas obras por sabedoria, mas por dom natural, em estado de inspiração, como os adivinhos e profetas. Estes também dizem muitas belezas, sem nada saber do que dizem”

(PLATÃO, 1972, p. 15). Ou seja, Sócrates promove a supervalorização da consciência e a desvalorização da natureza instintiva, da intuição inconsciente, porque aquele que se utiliza desse dom divino está incapacitado de defender racionalmente e, por si mesmo, a arte que pratica. Assim sendo, “Se Sófocles disse de Ésquilo que ele fazia bem, mas sem sabê-lo, Eurípedes sem dúvida pensou que ele fazia mal por não saber” (MACHADO, 1985, p. 35) – e, aos poucos, o espírito trágico foi perdendo espaço para o racionalismo socrático.

Eurípedes transformou a arte em veículo de reflexão introduzindo um prólogo que auxiliaria o espectador na compreensão da trama; o enredo, assim, tornar-se-ia esclarecido antes mesmo de iniciada a sua interpretação teatral, e os contempladores da arte não precisariam mais despende o tempo destinado à apresentação especulando acerca do intrincado destino dos personagens. Eurípedes fez mais: para acabar de vez com o incompreensível da tragédia, o herói, Dionísio, foi poupado do seu habitual dilaceramento e o sacrifício substituído pela ação do *deus ex machina* (deus trazido pelas máquinas) – um deus que descia do alto da *skene* (estrutura por onde os atores entravam e saiam de cena) e que resolvia os infortúnios do drama, aquilo que sozinhos os personagens não conseguiriam resolver. Pela ação do *deus ex machina*, o pessimismo trágico desapareceu e o que se viu no palco, depois disso, foi o otimismo, o mesmo otimismo científico que acredita no poder infinito da razão como instrumento de subjugação da natureza. Segundo essa crença, agindo conscientemente, pesando as causas e os efeitos, o ser humano escolhe o seu caminho, enfrentando a soberania do destino. Para liquidar o espírito trágico, Eurípedes subtraiu a importância da música para constituição da narrativa. Subtrair a importância da música para a arte trágica é o mesmo que desqualificar o coro: não é o coro o representante do dionisíaco, do destino, do pessimismo, da inconsciência, da contradição, da dor e do sofrimento? O coro, que predominava nas peças de Ésquilo, com Sófocles vai perdendo espaço, até sumir completamente em Eurípedes. Se o coro some, some também a intuição, o elemento instintivo da sabedoria, e prevalece uma arte ditada pela consciência, pela razão.

As tragédias de Ésquilo e Sófocles são exemplos da superação dos antagonismos entre o apolíneo e o dionisíaco, entre as forças que edificam e conservam a cultura e o fenômeno dionisíaco como destruição da cultura e retorno à natureza: é a superação dos antagonismos entre o apolíneo e o dionisíaco em proveito

de uma cultura estética. Enquanto que, com as tragédias de Eurípedes, na passagem entre a época Arcaica para a Clássica, Dionísio deixaria o palco, marcando o fim da época trágica dos gregos. “Cabe lembrar que o momento de maior intensificação da compreensão da tragédia como assunto de Estado coincidiu com o período de celebridade das peças de Eurípedes” (WEBER, 2011, p. 102), pois, ao introduzir o prólogo nas peças, ao mesmo tempo em que retirava o elemento indeterminado de cena e lançava o dionisiaco à completa banalização, colocava em cena o homem comum com suas variadas questões do cotidiano e da política:

Com Eurípedes, o Coro não aponta mais para o primevo, para aquela concepção divina de natureza, nem os seus personagens revelam a imagem do dionisiaco como protoimagem do homem. A inserção do prólogo, mas mais do que isso, a inserção do “homem comum”, destruindo o dionisiaco, destrói a tragédia! (WEBER, 2011, p. 107)

“O *espectador* foi levado por Eurípedes à cena” (NIETZSCHE, 2003, p. 73): o que se representava no palco não era mais Dionísio, mas as deformidades dos espectadores, o mundo cotidiano e real, sem brilho e trivial. Se o teatro trágico não foi capaz de manter-se cheio de força, se o seu lugar de destaque na *pólis* foi cedido à comédia, ao desinteressado divertimento, foi porque Dionísio e sua essência musical foram banidos do palco. Eurípedes não esperava que, ao retirar a essência dionisiaca da arte, também o apolíneo desapareceria, já que os dois impulsos não estão dissociados. Espírito da democracia que florescia, ele profana a tragédia, representando nas suas peças o homem comum, com sua linguagem e os seus afazeres, e oferece aos espectadores um espelho que os faz acreditar que falam e agem como o herói – agora, o que se via no palco representado não era mais o grande homem. A subjetividade inautêntica da modernidade que Nietzsche irá denunciar em seus escritos sobre educação possui relação com esse acontecimento, com o declínio da época trágica dos gregos. Ao popularizar o acesso ao drama, quem assistia a suas peças podia filosofar e participar das decisões da *pólis*, o espectador estava apto a tecer comentários e críticas acerca do drama e, por conseguinte, da sua própria vida, porque sentia que aquela era a sua história representada.

1.4 DA SUPREMACIA DA RAZÃO AO RENASCIMENTO DO TRÁGICO

De acordo com Nietzsche, a ciência moderna, incluindo a paixão pelo discurso científico, teve sua origem na supremacia da razão proclamada por Sócrates: “Sócrates era seu nome; o otimismo, seu vetor; e a ciência, seu procedimento” (WEBER, 2011, p. 115). Essa tese, presente em *O nascimento da tragédia*, de que com Sócrates começaria o império da ciência, de uma concepção de que a existência poderia ser corrigida, é uma das teses mais polêmicas de Nietzsche. Depois de Sócrates, qualquer discurso que não fosse científico estaria desqualificado como instrumento de explicação do mundo e o otimismo tornou-se “o vetor explicativo dos movimentos da cultura ocidental” (WEBER, 2011, p. 115). O desaparecimento e a morte da tragédia atestam a vitória do otimismo do espírito científico a partir de Sócrates, do pensamento científico socrático. Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche apresenta um conceito amplo de ciência que não faz distinção entre ciência clássica e moderna, já que possuem uma origem comum em Sócrates. Nietzsche parte do princípio de que, para se fazer uma crítica aos enunciados da ciência, é necessário o uso de outro modo discursivo, de um instrumental extra-científico: ele buscou na arte a alternativa à racionalidade socrática, justamente naquele tipo de arte que Sócrates combateu, a arte trágica.

A escolha da arte como alternativa para o discurso científico está presente na totalidade do pensamento do jovem Nietzsche, das primeiras às últimas reflexões. Resgatando o ideal artístico trágico, Nietzsche pôs-se a reverenciar um aspecto negado pelo socratismo, a saber, a aparência. Dessa maneira, ele ataca a visão de que há uma separação abismal entre a verdade e o erro, entre o bom e o mau, entre a essência e a aparência; ele ataca a visão de que somente a essência seria digna de consideração, isto é, de que o objetivo de toda experiência humana estaria num além-mundo. Quatorze anos após ter publicado *O nascimento da tragédia*, em um novo prefácio intitulado “Tentativa de autocrítica”, Nietzsche afirma que o que ele havia apreendido em *O nascimento da tragédia* era o problema da ciência, a ciência entendida como questionável, a ciência em um sentido amplo, sem distinção entre a antiga e a moderna, entre a ciência dedutiva e a experimental: “para ele, ciência é sinônimo de consideração racional de mundo, signo de conhecimento a todo custo, do qual a ocupação científica no sentido estrito será apenas uma transmutação e um

aprofundamento” (WEBER, 2011, p. 118). O espírito científico recusa dimensões da existência que não podem ser conhecidas: quanto mais as coisas podem ser conhecidas, mais excelentes elas são, e, por constituir-se como experiência para além da capacidade cognoscente do homem, dada a sua falta de lógica e a sua entrega às pulsões, a tragédia, para Sócrates, era uma experiência reprovável. A metafísica do artista de Nietzsche não possui parentesco com a metafísica do cientista, que abstrai leis gerais dos fenômenos particulares, acreditando serem essas leis a essência das coisas. A metafísica por trás da ciência pode ser definida como “aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de *corrigi-lo*” (NIETZSCHE, 2003, p. 93). Portanto, o conhecimento racional, além de permitir o esclarecimento de todas as coisas, naturais e humanas, permite conduzir as forças anárquicas à ordem – aí reside seu otimismo, quando, por meio do uso de fórmulas terapêuticas, seguindo as relações causais do conhecimento lógico, é possível corrigir as inconsistências e contradições do mundo. A metafísica do artista, ao contrário, ressalta a importância da aparência na apreensão da essência – “A apologia da arte já significa, como sempre significará para Nietzsche, uma apologia da aparência como necessária não apenas à manutenção, mas à intensificação da vida” (MACHADO, 1985, p. 24) –, e há uma dependência recíproca entre o apolíneo e o dionisíaco; a Vontade só se realiza ou toma consciência de si, quando representada. A metafísica do cientista tem como regra um saber consciente, enquanto a do artista é baseada na experiência da perda da consciência, em que a individualidade do sujeito é rompida para que ele penetre na universalidade do fundo das coisas.

Em *O nascimento da tragédia*, as raízes dos valores científicos estão sob o solo de uma moral decadente, quando Nietzsche define que o socratismo estético – a negação dos *impulsos artísticos da natureza* – nasce da união do belo, do bom e do verdadeiro: a arte, para ter o status de bela, precisa representar o bem e a verdade; a única arte útil é aquela subordinada à razão, à palavra (*logos*). Como exemplo de socratismo estético, temos as ideias de Platão, o discípulo mais conhecido de Sócrates: “Para colocar em questão a veracidade da palavra do poeta, Platão submete o pensamento mítico aos critérios filosófico-rationais de verdade, priorizando esse aspecto em detrimento do seu valor estético” (RODRIGO, 2014, p. 53). O mito se encontra no terreno do ambíguo, no qual não há separação e oposição entre

verdadeiro e falso, no qual verdadeiro e falso convivem solidariamente: “O fabuloso, o incompreensível e o engano por meio da sedução das palavras constituíam traços próprios da narrativa mítica; as potências antiéticas do verídico e do engano não eram vistas como contraditórias, mas complementares” (RODRIGO, 2014, pp. 53-54). O sistema de pensamento racional, consolidado por Platão, rompe com as formas míticas: o ambíguo não é mais o terreno em que os contrários se complementam, mas em que se evidencia a contradição, “baseado no princípio da identidade e na lógica da exclusão de proposições contrárias – a oposição entre verdade e engano é categoricamente afirmada; a explicação da realidade deve ser coerente, lógica e racional” (RODRIGO, 2014, pp. 54-55). Podemos destacar três aspectos da crítica de Platão aos discursos poéticos sobre os mitos:

- moral: deuses e heróis são retratados com um comportamento imoral e impiedoso, indigno de ser tomado como paradigma ou modelo de virtude;
- ontológico: os poetas trágicos, assim como os pintores, não imitam a realidade, mas apenas um reflexo sensível dela, permanecendo no nível da mera aparência;
- epistemológico: o mito é mera narrativa, sem nenhuma argumentação, não operando a transição da *doxa* para a *episteme*. (RODRIGO, 2014, p. 55)

Em *A República*, Platão rejeita a poesia antiga, de Homero aos trágicos, porque ela atribui ações imorais aos deuses. Ele também rebaixa a música quando diz que o ritmo e a harmonia devem regular-se pelas palavras, e não o contrário – a consequência mais funesta decorrente do racionalismo socrático foi a destruição do espírito da música. Seguindo a ideia de que, através da tragédia, o mito chega à sua forma mais expressiva, de que a obra de arte trágica é aquela em que o mito se apresenta com maior força, e de que “as transformações do modo de apresentação do mito no espetáculo trágico, de Ésquilo a Eurípedes, permitem visualizar uma mudança a respeito do próprio juízo sobre o significado e a importância do mito na constituição da cultura” (WEBER, 2011, p. 115), Platão – assim como Eurípedes e Sócrates – não pôde perceber a importância existencial da música dionísica, nem que a beleza dos deuses está justamente na amoralidade: os deuses são primeiramente fenômenos estéticos. Somente com o advento da filosofia e da supremacia da palavra eles foram interpretados racionalmente e, por isso, sucumbiram – e junto sucumbiu toda a possibilidade de uma cultura estética.

Ésquilo, o primeiro dos grandes tragediógrafos, era exímio ao apresentar o conflito entre a ordem cósmica, a divina e a humana, e ao explorar as consequências da dissolução da simetria entre aquelas três ordens, “razão pela qual o mito ocupava posição central, tanto na ordenação cênica quanto na composição temática” (WEBER, 2011, p. 116). O teatro de Ésquilo é um ritual, um culto festivo a Dionísio, celebração do mistério da vida e dos movimentos de oscilação entre ordenação e caos, em que são representados os mistérios e sofrimentos desse deus. Embora Sófocles seja mestre na arte da composição, em suas tragédias, o mito começa a perder espaço para os grandes temas da *pólis* – “Antígona se vê confrontada entre as leis de sangue dos antepassados, advindas de um passado mítico, e as leis da *polis* (sic)” (WEBER, 2011, p. 116). Com Eurípedes, além das mudanças profundas no teatro, os gregos mudariam radicalmente a forma como compreendiam a natureza e o homem. Eurípedes cometeu o sacrilégio de usar profanamente o mito em prol dos assuntos quotidianos da *pólis*, retirando a força dele, construindo uma moral e uma visão de mundo não dionisíacas, introduzindo um prólogo e levando o espectador à cena. Ao introduzir um prólogo, ao antecipar o destino dos personagens, Eurípedes destrói o efeito da tensão, destrói o acontecimento artístico, destrói a arte trágica: esse procedimento euripidiano está vinculado ao procedimento socrático, na medida em que procura dominar o *pathos* a partir da dialética, da explicação racional. O problema da oposição entre o trágico e o científico, da crença no poder clarividente e terapêutico da razão, transpassa os limites territoriais e temporais da Grécia dos séculos VI e V a.C., na medida em que, a partir das lições de Eurípedes, de Sócrates e de Platão, o Ocidente como um todo passou a cultuar a razão.

Nietzsche parece radical quando a questão é a verdade: não consegue compreender uma verdade impessoal; por onde procura, vê um conjunto de verdades formadas a partir do corpo que deseja o domínio de si e do espaço ao qual pertence. Nietzsche luta contra a crença a qual atribui à razão onipotência para desnudar e manipular a natureza. Contra essa crença, ele segue os caminhos de Kant e do seu mestre, Schopenhauer, impondo limites ao conhecimento racional: faz isso diferentemente dos outros, porque não critica a razão a partir do discurso próprio dela. Ele busca no instinto artístico o contrapeso à ciência, não em qualquer tipo de arte, mas numa arte em que se encontra a força capaz de reverter o colapso cultural gerado pela supremacia da razão, uma arte que valorize o desconhecido, o inusitado, o inoportuno, a dor e o sofrimento, ou seja, uma arte trágica, e, no contato com o que

há de mais estranho ao entendimento, que o torna familiar. A verdade é uma criação artística: a subjetividade humana e o mundo que a cerca estão separados por um grande abismo; esse abismo só é transposto por uma ficção, por uma história engendrada pela inventividade humana:

[...] entre duas esferas absolutamente diferentes tais como entre sujeito e objeto não vigora nenhuma causalidade, nenhuma exatidão, nenhuma expressão, mas, acima de tudo, uma relação *estética*, digo, uma transposição sugestiva, uma tradução balbuciante para uma língua totalmente estranha. Algo que requer, de qualquer modo, uma esfera intermediária manifestamente poética e inventiva, bem como uma força mediadora. (NIETZSCHE, 2008b, p. 41)

Nietzsche reconhece os efeitos nefastos da dicotomia arte/ciência. Por isso, em *O nascimento da tragédia*, procura superar essa dicotomia através de uma reflexão que, além de fazer o diagnóstico da decadência da cultura, congregasse um procedimento criador de alternativas. Nietzsche transfere ao poder criativo do homem o domínio sobre a vida, não enquanto manipulação e abuso, mas enquanto aceitação e afirmação. Essa problemática se fez presente no encaixo do tema do renascimento do mito alemão. Em se tratando de procurar, na cultura alemã, elementos dionisíacos e de promovê-los, Nietzsche dedica *O nascimento da tragédia* a Richard Wagner: ele acreditava que Wagner era o gênio dionisíaco ressurgido. Wagner tinha um projeto grandioso de resgate da antiga mitologia alemã aparentemente esquecida, mas viva no imaginário do povo – e se há um lugar onde Dionísio vive é nos mitos, pois lá está o ponto original da cultura, a aurora dos instintos artísticos. Exemplos do resgate wagneriano são suas óperas – tais como *Tannhäuser*, *Tristão e Isolda*, *O Anel do Nibelungo* – que, na maior parte, retratam lendas germânicas. Nesse sentido:

[...] o drama musical wagneriano, bem como a elaboração da concepção do conhecimento trágico, representam a tentativa de superação da dicotomia entre trágico e científico, pois, a partir da união do artista e do filósofo, Nietzsche acreditava ser possível o ressurgimento do mito trágico. (WEBER, 2011, p. 120-121)

Nietzsche entendeu que suas descobertas tratavam de assuntos universais: o dionisíaco e o apolíneo estão na integralidade da natureza, por mais que sejam conceitos derivados da mitologia grega. Diferentemente de outros autores alemães que buscavam, na Grécia antiga, inspiração para a constituição da cultura

alemã, Nietzsche não pretendia imitar os gregos, mas defendia a ideia do renascimento do dionisíaco na cultura alemã. Sendo assim, esse renascimento do dionisíaco na cultura alemã não seria uma mera imitação dos gregos: o que Nietzsche admira nos gregos é o modo como eles recepcionaram e abrigaram o dionisíaco. Assim, o dionisíaco deveria ser recebido com a mesma hospitalidade pelos modernos. O renascimento do trágico na cultura alemã é mais que um tema, é um programa. Podemos constatar, na Alemanha, de Lutero a Schopenhauer e Wagner, a discussão a respeito do renascimento do trágico:

O feito exemplar da cultura alemã, de Lutero a Wagner, ao juízo de Nietzsche, consistiu em recuperar o dionisíaco, impondo limites à pretensão da ciência de autoesclarecimento dos fundamentos da existência. A imagem da relação entre a Grécia e a Modernidade é dupla: ao mesmo tempo em que reconhece a impossibilidade de atualizar as estruturas culturais, linguísticas e artísticas gregas, dada a óbvia defasagem de tempo e de espaço, por outro lado, em seus primeiros escritos, reconhece, pela análise da cultura alemã, o renascimento do trágico, elemento impulsionador da grandiosidade da cultura grega. (WEBER, 2011, p. 108)

Para Nietzsche, o programa do renascimento do trágico estava em curso na Alemanha: na música alemã, nos corais de Lutero a Wagner, em Kant e Schopenhauer contra o otimismo da razão. Wagner, nos tempos de Nietzsche, defendia a obra de arte total, a união entre a música, a poesia, a mitologia e o teatro, e se preocupava com a relação entre música e povo: Nietzsche encontrou em Wagner as características do trágico – a vinculação entre a arte e seu sentido, a afirmação da vida e o povo – que fortaleceria, como na Grécia, o vínculo entre homem e natureza. As filosofias de Kant e Schopenhauer reforçavam essa esperança depositada na obra de Wagner, pois, para Nietzsche, os dois filósofos trouxeram o trágico para a filosofia: Kant, com sua crítica à metafísica dogmática, e Schopenhauer, com a descoberta da Vontade enquanto princípio metafísico. As filosofias de Kant e Schopenhauer justificavam a obra de Wagner, o que fazia crescer a esperança de renascimento de uma cultura trágica, frente à cultura científica e racionalista. A emergência do trágico se encontrava na arte e na filosofia alemãs. A esperança de renascimento de uma cultura trágica era tamanha que Nietzsche pretendia desistir da docência para poder se dedicar completamente ao empreendimento de Wagner – de construir um teatro em Bayreuth para representar suas óperas –, viajando pela Alemanha a convite das associações wagnerianas, realizando palestras. Nietzsche só perderá essa esperança

após a inauguração do teatro, pois o *Festspielhauss* havia se revelado um culto burguês egoísta, não um encontro entre a arte e seu sentido, a afirmação da vida e o povo, destruindo a possibilidade do renascimento do trágico. Apesar de perder a esperança no renascimento do trágico, Nietzsche mantém seu interesse pela Grécia, mas opera uma transformação de referenciais e de problemas que ficará mais evidente a partir de *Humano, demasiado humano*.

2 PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE AUTÊNTICA

Podemos encontrar a concepção de tragédia de Nietzsche e sua esperança no renascimento do trágico fundamentalmente em sua primeira obra, *O nascimento da tragédia*. Para lapidarmos uma concepção de formação trágica em Nietzsche, passemos a analisar as questões sobre educação, sobre as instituições de ensino modernas, sobre a formação da subjetividade autêntica. Primeiramente recorreremos às conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, proferidas por Nietzsche no mesmo ano de publicação de *O nascimento da tragédia*, 1872. Por fim, recorreremos à terceira *consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*. Nesses dois escritos sobre educação, que são de alguma maneira complementares, Nietzsche abandonará gradativamente o projeto de renascimento do trágico, enquanto a noção de decadência na crítica da cultura alemã ganhará destaque em suas reflexões:

Se, por um lado, nas Conferências proferidas na Basileia ele aponta os objetivos, os métodos, os conteúdos e as formas da educação dos jovens, considerando especificamente as relações didáticas entre professor e aluno, por outro lado, na III Intempestiva ele indica e reforça a função estratégica da filosofia e da exemplaridade dos “homens superiores” em tudo que diz respeito à educação intelectual e moral dos indivíduos. (MELO, 2009, pp. 10-11)

Nesses escritos sobre educação, encontramos, além do tema da decadência dos estabelecimentos de ensino e da cultura moderna, o problema da oposição entre o individual e o coletivo, entre o singular e o padronizado, polaridades decisivas nas discussões sobre a formação na modernidade – encontradas também nas teorias políticas, morais e epistemológicas, assim como nas discussões estéticas. O jovem Nietzsche, nesses dois escritos, analisa essas polaridades, tanto “no plano mais específico da formação filosófica, quanto da instauração de um movimento de fuga, por meio do qual se demonstra a impossibilidade de interpretar o singular enquanto sinônimo de individual, pura e simplesmente” (WEBER, 2011, p. 114). Os tipos pedagógicos do artista, do santo e do filósofo, explicitam essa distinção, sendo o singular muito mais que o individual: individual é o que pertence ao indivíduo, produto das formas de subjetivação predominantes na modernidade, o indivíduo

massificado, reproduzido para satisfazer à economia política, ligado à espécie, ao rebanho; singular é o que é único, exclusivo, raro, que foge às formas de subjetivação massificadoras, foge à mediocrização, não sendo um instrumento do rebanho. A noção de singularidade é fundamental para a compreensão da formação da subjetividade autêntica e indica características humanas que se distinguem do que é considerado padrão.

Eis a teoria nietzschiana do gênio filosófico, do *unicum*, que compõe a sua teoria da formação da singularidade, e Schopenhauer passa a ser modelo para uma formação superior. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche começa a construir “uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior, e o homem como ser singular, heterogêneo, particular, único, interior” (LARROSA, 2009, p. 49); em obras posteriores, Nietzsche irá submeter essa oposição entre o homem como animal gregário e o homem como ser singular a uma investigação genealógica e psicológica extremamente poderosa¹⁰. Na luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo, perdem os preguiçosos e os covardes – o artista e o filósofo são os aliados dos “bons” nesse combate: o artista, perito em singularidades, sabe que cada homem é um mistério único e presta auxílio fornecendo uma imagem única de si mesmo; o filósofo, capaz de generalização e do juízo, ensina a arte da valoração e do distanciamento em relação ao homem de rebanho, desprezando a preguiça que faz do homem de rebanho um ser indiferente, indigno de ser educado. Afinal, a singularidade humana não seria sufocada ao ser submetida a uma educação que aspirasse o desenvolvimento médio de suas faculdades, tal como Nietzsche observara nas instituições de ensino de seu tempo? – Nietzsche se opõe ao modelo de educação de caráter profissionalizante, que privilegia formas de conhecimento consideradas

¹⁰Scarlet Martton (1993, pp. 56-59) analisa como a oposição aristocracia *versus* espírito gregário aparece nos escritos da maturidade de Nietzsche. Fica evidente a quem percorre seus escritos que Nietzsche faz uma defesa do aristocratismo contra o ideal gregário. Na origem da vida em coletividade, estariam os indivíduos que, não possuindo forças para conservarem-se a si próprios, associaram-se para enfrentar os mais fortes. Os costumes foram indispensáveis para consolidar a organização gregária: a eles, todos os indivíduos deveriam conformar-se. Foi priorizado o interesse da coletividade, o que implica considerar a coletividade mais importante que o indivíduo. Aquele que não se submete ao grupo social é considerado imoral, imprevisível e arbitrário, mas, talvez, submeter-se ao grupo social não passe de engodo: a moralidade é tão-somente o espírito gregário no indivíduo; a sociedade estimula a respeitar a tradição, encoraja a preservar hábitos, difunde o medo de desobedecer, mas esses meios não são eficazes quando se trata dos que nada temem, dos que dificilmente se deixam subjugar, dos que não acatam as normas do grupo, enfim, dos que preferem agir e pensar por si mesmos.

instrumentais, utilitárias, que em sua época foi ganhando espaço com a acelerada industrialização pela qual passou a Alemanha a partir de 1870. Diante dessas colocações, somos levados a pensar em como garantir a formação da singularidade, da subjetividade autêntica, mesmo com a padronização do ensino nas instituições educativas.

Nietzsche contrapõe uma educação do homem como ser singular, aristocrática, para poucos, à educação do homem como animal gregário, que aspira à igualdade, voltada para as massas. Essa contraposição se configura como um dos aspectos mais problemáticos e polêmicos do pensamento de Nietzsche sobre educação, pois se coloca contra o princípio democrático constitutivo da cultura moderna, com fortes ataques à generalização e à nivelação da educação: com a generalização e a nivelação da educação, a educação é enfraquecida a tal ponto que se torna incapaz de contribuir para a formação do homem como ser singular. Mas, na qualidade de um moderno criticando a própria modernidade – e esse é seu caráter extemporâneo –, criticando a padronização da cultura num ritmo ditado pela economia política, não podemos deixar de notar sua dificuldade em assimilar o fato de as massas conquistarem o acesso à escola, à cultura, mesmo que de forma básica, para o exercício da cidadania na nova realidade da consolidação do Estado-nação. Apesar de o pensamento de Nietzsche ser datado, o dilema educacional por ele enfrentado ainda se faz presente: Como empreender a universalização do acesso à escola sem, com isso, comprometer a própria cultura? Se a formação da singularidade passa pela formação filosófica, é possível ensinar filosofia às massas? – São questões ainda polêmicas que comportam posicionamentos diversos, alguns mais elitistas, outros mais democráticos. No caso de Nietzsche, há uma incompatibilidade entre a educação do homem singular e a educação do homem de rebanho. Mas esses dois ideais formativos não poderiam ser compatíveis, admitindo que não exista um único ideal formativo desejável por toda humanidade? – Somos levados a concordar: nem todos desejariam tornar-se filósofos.

A partir de seu diagnóstico do mundo moderno, Nietzsche condenou o otimismo vulgar e preconcebido dos modernos, lançando mão do sentido trágico da cultura grega e do pessimismo de Schopenhauer. Nietzsche via na cultura moderna o coroamento da mediocridade e da barbárie, desaprovando a intelectualidade da época representada pelos “eruditos”, pelos especialistas, que educavam para a

conformidade e a submissão, conservando os estudantes na ignorância das questões filosóficas sobre o sentido da existência. Noéli Correia de Melo Sobrinho assim resumiu as críticas levantadas por Nietzsche contra o filisteísmo cultural, a calamidade educacional e a pobreza filosófica da modernidade, indicando as razões desses efeitos no ambiente intelectual em que ele estava inserido:

[...] a assimilação da produção cultural à produção industrial, ou seja, a cultura como determinada por critérios ditados pela economia política, isto é, a cultura a serviço da economia política; a divisão do trabalho encontrada na indústria refletida na divisão do trabalho nas ciências e, por conseguinte, na distribuição das disciplinas acadêmicas nos estabelecimentos de ensino, ou seja, a cultura especializada e estreita do erudito, junto com a ausência de uma visão filosófica de conjunto, como ingrediente generalizado nos processos pedagógicos; a vulgarização, mediocrização e degradação do pensamento através da disseminação da cultura jornalística nas instituições acadêmicas, quer dizer, uma cultura que abandona o ensino da reflexão filosófica; enfim, o atrelamento da cultura e das atividades pedagógicas ao Estado e à economia, ou seja, a cultura oficial e utilitária. (MELO, 2009, p. 12)

Após essas breves considerações iniciais, sobre a formação da subjetividade autêntica para o jovem Nietzsche, nas próximas seções do presente capítulo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa relativa aos seus escritos sobre educação.

2.1 AS CONFERÊNCIAS DO PROFESSOR NIETZSCHE

Nietzsche, na qualidade de professor, na Universidade e no Pädagogium, em Basileia, começa a série de cinco conferências que compõem o escrito inacabado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* pedindo desculpas aos ouvintes da cidade por parecer tão pretensioso, visto que, apesar do título das conferências, ele não tinha a pretensão de corrigi-los quanto a questões que ele próprio era inexperiente, sobretudo porque Basileia era um exemplo para os Estados mais importantes, pois buscava fazer progredir a formação e a educação dos seus cidadãos de maneira incomparável. Sendo assim, quando Nietzsche falava sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, não se referia especificamente às instituições de Basileia. Tampouco falava das instituições de ensino da humanidade em geral, de outros povos e civilizações: Nietzsche, nessas conferências, falava das “*instituições*

alemãs deste tipo, [...] o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã” (NIETZSCHE, 2009b, pp. 50-51). Na verdade, Nietzsche estava ciente de que a plateia à qual suas conferências eram dirigidas, os habitantes de Basileia, não era o público ideal e, por isso, procurou deixar claro que, quando ele dizia “nossos” estabelecimentos de ensino, estava se referindo ao ginásio alemão, especialmente ao ginásio da Prússia. Ou seja, o ataque de Nietzsche se voltava principalmente contra o ginásio prussiano, sendo então de interesse apenas indireto para os habitantes de Basileia, porém, “mesmo assim, teve um público numeroso, que lhe permaneceu fiel ao longo de todas as cinco palestras” (JANZ, 2016a, p. 357), o que sinaliza que ele possuía a admiração de círculos amplos, sobretudo em virtude da magia de sua personalidade.

Essas conferências formam, junto à terceira *consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, “uma das reflexões mais explícitas de Nietzsche sobre o problema da formação, sendo, além disso, a reflexão mais clara do autor sobre o tema da formação institucional, no ginásio e na universidade” (WEBER, 2011, p. 124). Essas conferências sobre a educação dos jovens foram escritas num momento crítico da vida e da obra de Nietzsche, que se encontrava com a saúde debilitada e os olhos seriamente comprometidos – inclusive, eram esperadas mais duas conferências, mas dores de garganta o impediram de proferi-las. Nessa época, Nietzsche se ocupava com a atividade acadêmica de professor de filologia clássica, cujos limites ele já vislumbrava, ao mesmo tempo em que pleiteava a cátedra de filosofia, sem obter sucesso. Nietzsche, nessa época, já se encontrava inclinado à filosofia e, mesmo em meio a um momento de crise, não deixava de manter relações amistosas com seus colegas e alunos: sua verve pedagógica causava assombro e admiração ao apresentar aos seus alunos o espírito da antiguidade clássica, os grandes problemas da existência e a importância da filosofia.

De acordo com Janz (2016a, p. 355), em *O nascimento da tragédia*, em que predomina o tom de tributo, os ataques de Nietzsche contra os “alexandrinos” ocupam um segundo plano; ele não destrói seus adversários com sua crítica e, apesar de também compreender essa obra como ataque contra o método historiador e crítico-textual da filologia, antes procura apresentar, numa pintura grandiosa, a paisagem que a ciência deveria desbravar para adquirir novas possibilidades de expressão e conhecimento. Nietzsche, nas conferências *Sobre o futuro dos nossos*

estabelecimentos de ensino, organizadas pela “Sociedade Acadêmica Voluntária”, opta definitivamente por um caminho diferente, o qual seguiria até o fim: agora, nessas conferências, Nietzsche passa a se apresentar com sua pretensão crítico-cultural, além de uma boa dose de crítica social. Ainda nesse período, “outro traço típico é o arraigamento em sua biografia, à qual ele recorre com grande liberdade artística” (JANZ, 2016a, p. 356). Da mesma forma como oferecera *O nascimento da tragédia* ao editor sem ter ainda completado o manuscrito, Nietzsche anuncia seis conferências antes mesmo de dispor de uma exposição do tema e de uma execução detalhada de seus pensamentos, existindo até esboços para uma sétima conferência que, juntamente com a sexta, não foi realizada¹¹. Nietzsche foi bastante incentivado a publicar essas conferências, tendo o próprio Wagner insistido para que ele as concluísse e as transformasse em livro, mas ele não se deixou convencer e, enquanto dores de garganta o impediam de concluí-las, ele inclusive se alegrava com o contratempo: “Nietzsche nunca encerra um trabalho, e todos os seus livros, palestras e anotações se revelam cada vez mais como partes, como trechos aleatoriamente fixados de um diálogo ininterrupto” (JANZ, 2016a, p. 355). As próximas obras de Nietzsche, produzidas ao longo de sua vida, apresentarão essa mesma característica: problemas são abordados, estados e convicções são reavaliados ou vistos em toda a sua problematicidade, sem que, no entanto, uma resolução final seja alcançada: “antes são entregues à solução na liberdade do gênio, do espírito soberano, que é legislador e juiz ao mesmo tempo” (JANZ, 2016a, p. 359). Esse gênio filosófico, que é legislador e juiz ao mesmo tempo, é condenado à solidão em sua liberdade singular. Nietzsche possui esse reconhecimento trágico expresso em sua primeira conferência, na qual, como veremos, põs o personagem de um velho filósofo a dizer uma passagem que nos remete ao seu *Zaratustra*:

O que (sic)? Tu estás tão orgulhoso a ponto de querer ser um mestre? Desprezas a multidão que se comprime em volta de ti para ouvir? Falas com desprezo da tarefa do mestre? Querias logo, longe desta multidão que odeias, levar uma vida solitária, me copiar a mim e a minha maneira de viver? Acreditas alcançar com um só golpe o que eu pude finalmente conquistar, depois de um combate longo e obstinado, com o objetivo exclusivo de viver como filósofo? E não temes que a solidão se vingue de ti? Experimenta apenas ser um solitário da cultura – é preciso uma riqueza transbordante para

¹¹De acordo com Janz (2016a, p. 357), antes mesmo de realizar sua quinta conferência, Nietzsche ofereceu ao seu editor, Fritzsich, o texto de seis conferências, como se todas elas já tivessem sido realizadas e como se o texto já estivesse pronto para as gráficas. Isso serve de alerta para que haja cuidado ao se ler os testemunhos apresentados por Nietzsche, feitos com tanta firmeza.

viver com suas próprias forças, e viver para todos! – Estranhos discípulos! Vocês acreditam que estão obrigados a imitar sempre o que há de mais difícil, mais elevado, o que só era possível justamente ao mestre, quando deveriam, por outro lado, saber como isto é difícil e perigoso, e quantas naturezas de primeira ordem foram assim destruídas. (NIETZSCHE, 2009b, pp. 71-72)

Nietzsche revela sua disposição para a solidão, tema que é um privilégio do grande mestre, do filósofo, e que não é uma facilidade, mas um fardo especialmente pesado, sendo que os destinos mais difíceis são o privilégio trágico dos que são fortes. De agora em diante, Nietzsche passa a condicionar sua vida e obra a essa submissão ao destino, orgulhoso de suas próprias forças, e, mesmo que inicialmente ele tenha gozado de sucesso e reconhecimento, principalmente da nobre sociedade de Basileia, sem dar importância aos primeiros pronunciamentos críticos sobre *O nascimento da tragédia*, logo passará pela experiência dolorosa do sacrifício do isolamento, o que para um aluno e leigo seria a completa ruína.

2.1.1 As teses e os temas das conferências

Nietzsche se insere no debate acerca da *Bildung* alemã, e falar sobre o futuro dessas instituições significa, antes de mais nada, voltar às origens, ao material doméstico dos antepassados, ao momento fundador dessas instituições, pois foram se perdendo com as mudanças que as fizeram “modernas” e “atuais”. Quando Nietzsche aborda o futuro dessas instituições, não tem a intenção de falar em tom oracular, mas parece presenciar a gestação desse futuro que está à espera de que essa influência se expanda sobre a escola e as instituições educacionais. Esse renascimento é um processo inevitável, pois possui como aliada a própria natureza: eram antinaturais os métodos educacionais de seu tempo, pois não privilegiavam as pulsões naturais, não privilegiavam uma concepção de *Bildung* trágica. Eis a tese principal dessas conferências, um diagnóstico das tendências da cultura e da educação alemãs no século XIX:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. (NIETZSCHE, 2009b, p. 53)

São estas, pois, as duas tendências fatais à cultura: a tendência à *extensão*, de levar a cultura a círculos cada vez mais amplos, e a tendência à *redução*, de restringir a cultura a certos domínios, principalmente ao Estado. Tendo como aliada a própria natureza, Nietzsche aposta nas tendências contrárias: na tendência ao *estreitamento* e à *concentração* da cultura, e na tendência ao *fortalecimento* e à *soberania* da cultura. Isso porque as tendências à *extensão* e à *redução* produziriam uma cultura inautêntica, enquanto a tendência natural seria a concentração da cultura em círculos cada vez mais restritos. Essas concepções de cultura e natureza estão, portanto, próximas às de seu mestre, Schopenhauer, ao defender uma visão aristocrática que, apesar de ser politicamente incorreta, podemos nos dispor a conhecer, reconhecendo tanto os argumentos utilizados em sua defesa quanto os problemas que tal visão se propõe a enfrentar.

Nietzsche continua, ainda no início de suas conferências, negando que pretende tratar de problemas cotidianos das instituições de ensino, como os regulamentos, os quadros e horários para os ginásios e as escolas técnicas. Pelo contrário, ele admira mais “a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura” (NIETZSCHE, 2009b, p. 54) e admira mais aqueles que formam a si de maneira singular. Por isso, ele não tem a pretensão de que suas conferências possam influir no modo como essas instituições são regidas, nos seus quadros e horários: “a educação não é uma questão meramente burocrática, como a modernização levava a crer, incluindo a preocupação com quadros de horários e regulamentos, nem os educadores deveriam efetivamente lidar com problemas de ordem burocrática” (MELO, 2009, pp. 13-14). No entanto, ele não deixa de nutrir a esperança em tempos vindouros, nos quais esses homens singulares e sérios seriam os legisladores desses estabelecimentos de ensino; mas, talvez, antes que chegue esse dia, o próprio ginásio e até mesmo a Universidade possam estar destruídos.

Esses homens sérios são os leitores a quem Nietzsche dirige suas conferências. Esse leitor deve possuir três qualidades: “deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua ‘cultura’, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (NIETZSCHE, 2009b, p. 54). Esses leitores, homens singulares, são calmos, pois não se entregaram ao ritmo lancinante das rodas que fazem o progresso girar, eles ainda podem escolher as melhores horas do dia

para meditar sobre o futuro da cultura, para desfrutar do ócio digno. Esses homens não concebem a sua própria cultura como medida para as outras, à maneira dos homens modernos, que a tudo e a todos julgam a partir de sua visão de mundo e que não são capazes de julgar a si mesmos: esses homens não poderiam, enfim, ser condescendentes com a barbárie do século XIX, da cultura moderna. Apenas por esses leitores Nietzsche poderia ser compreendido.

José Fernandes Weber, em sua tese publicada *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, elenca as grandes teses e os grandes temas das conferências do professor Nietzsche:

1º. criação de um Sistema Nacional de Educação, caracterizado pela padronização e destruição das diferenças regionais; 2º. interferência excessiva do Estado nos assuntos da cultura; 3º. contraposição entre cultura científica e a cultura clássica; 4º. a filosofia universitária como destruição da verdadeira filosofia; 5º. contradição entre os objetivos das instituições para a cultura e das instituições para a sobrevivência; 6º. centralidade do ginásio para o desenvolvimento da cultura; 7º. obediência como princípio fundamental do ginásio; 8º. importância do cultivo da língua pátria; 9º. a importância das escolas técnicas; 10º. crítica da liberdade acadêmica. (WEBER, 2011, p. 130)

Diante dessas teses e desses temas, podemos dizer que, aqueles que escutaram essas conferências do jovem professor Nietzsche ficaram encantados e assombrados por três motivos: porque ele mostrou que estava familiarizado com os temas da educação, mesmo recém nomeado à cátedra; porque demonstrou possuir profundidade de conhecimento e erudição, mesmo sendo jovem; porque tratava de temas e problemas atuais, apresentando um diagnóstico negativo acerca da educação alemã, mesmo que esta fosse, à época, sinônimo de excelência frente a outras nações europeias.

2.1.2 Encontro insólito com o velho filósofo

Nietzsche inicia a primeira conferência deixando entrever que, apesar de jovem, pretendia abordar um assunto sério e importante, o futuro das instituições de ensino, apoiado em grandes mestres, “grandes personagens, com capacidade de prever o futuro” (NIETZSCHE, 2009b, p. 57). Para tanto, pareceu-lhe útil descrever

um diálogo que havia presenciado entre um velho filósofo e seu discípulo e companheiro, envolvendo o próprio Nietzsche e um amigo seu de escola. Desse diálogo em que homens admiráveis teciam considerações sobre o futuro das instituições de ensino, Nietzsche destacava os pontos mais importantes de suas reflexões, assim como toda maneira de considerar a questão, exprimindo com ousadia verdades interditas e inflamando suas próprias esperanças com ousadia maior ainda. Ele acreditava ser Basileia o lugar certo para contar esse diálogo, pois a cidade fazia progredir a formação da educação de seus cidadãos e, por *fazer* mais também deveria *pensar* mais. Assim, acreditava que em Basileia seria compreendido por “ouvintes que adivinham imediatamente o que somente pode ser indicado, que completem o que foi preciso calar e que, de uma maneira geral, somente precisem que se lhes lembre o que já sabem, e não que lhes seja ensinado uma coisa nova” (NIETZSCHE, 2009b, pp. 57-58) – exortação semelhante àquela feita aos leitores no prefácio das conferências.

Nietzsche, então, começa a contar o diálogo que presenciara, sem dar nomes aos personagens interlocutores: “a ‘estrutura narrativa’ é fornecida por uma imagem aparentemente emprestada da vida” (JANZ, 2016a, p. 356). Na qualidade de jovem estudante, em uma época tumultuada e agitada, vivendo em Bonn, cidade da Universidade nas margens do Reno, junto a um amigo de mesma idade, Nietzsche cultivava o sonho de não possuir qualquer plano, qualquer objetivo, qualquer projeto de futuro e, por isso, nada o perturbava, nem a seu amigo, somente os muitos colegas que apresentavam aspirações e estímulos diferentes dos deles e que os aborreciam com exigências às vezes muito grandes.

Nietzsche e o amigo tinham em comum muitas lembranças da época do ginásio. Uma em especial diz respeito a uma viagem no Reno, realizada no fim de um verão, em que, coincidentemente, os dois, cada um por sua conta, imaginaram um plano para fundar uma pequena sociedade de colegas, com o propósito de dar uma organização sólida e obrigatória às inclinações que deveriam criar no domínio da arte e da literatura. Decidiram, então, fundar tal sociedade: cada membro ficava encarregado de apresentar uma produção artístico-literária por mês e julgar, com a sinceridade absoluta de uma crítica amigável, a produção dos demais membros. Em reconhecimento ao momento e ao lugar desse acontecimento, comprometeram-se a voltar a cada ano, na mesma data, ao mesmo lugar para sentirem novamente o

mesmo entusiasmo pela decisão, ainda que esse compromisso não tenha sido fielmente respeitado – Nietzsche lembra da dificuldade que eles tiveram para honrar o compromisso. Num ano em que ainda eram estudantes em Bonn, fixados durante algum tempo no Reno, decidiram visitar solenemente, no dia marcado, o sítio perto de Rolandseck, o local de fundação da associação¹². Mas as coisas não foram fáceis, pois, exatamente naquele dia, a numerosa e alegre companhia de estudantes no fim do semestre de verão, impediu-os de realizar a grande excursão a Rolandseck. Naquele dia, o céu e a terra irradiavam uma harmonia pacífica e, vestidos de mil cores, subiram num barco a vapor que estava enfeitado para os estudantes e fincaram a bandeira da associação deles. Em meio a sinais de tiro, a ruidosos cortejos do festim cada vez mais movimentado e a um incrível espetáculo musical, ainda antes do último acorde, Nietzsche sinalizou ao amigo e os dois saíram e desapareceram pela porta. Buscavam a quietude silenciosa e reparadora da natureza e pensavam em consagrar o fim da tarde a uma das várias ocupações solitárias à disposição: retiraram-se para um lugar elevado, muito distante, que serviria de campo de tiro, muito perto do lugar consagrado para a fundação da associação, onde se estendia uma pequena clareira com vista para o Reno. Lá, avistaram o poderoso tronco de um carvalho no qual outrora tinham gravado um pentagrama bem visível e que oferecia um bom alvo para os exercícios de tiro¹³. O silêncio era profundo e o ruído seco dos tiros de pistola, repetido pelo eco, tinha nessa solidão um efeito muito mais impressionante. Até que, em meio a isso, foram surpreendidos violentamente por um velho de rosto irritado com seu cão, acompanhado por outro homem mais jovem. É interessante reproduzirmos integralmente a primeira advertência do velho, com tom violentamente ameaçador, relatada por Nietzsche:

¹²De acordo com Janz (2016a, p. 357), a fundação a ser celebrada no tempo ginásial se refere sem dúvida alguma à “Germânia”, o Clube dos Três: Nietzsche e seus amigos Pinder e Krug juraram lealdade e decidiram manter um diálogo espiritual regular, que incluía poesia, ciência e música. Porém a “Germânia” não havia sido fundada numa viagem pelo Reno em Rolandseck perto de Bonn, mas em Schönburg, perto de Naumburg, e não no fim do verão, mas no meio do verão, em 25 de julho de 1860. Por fim, nenhum dos membros da “Germânia” foi colega de Nietzsche em Bonn. Nem mesmo Nietzsche passou o fim de verão em Bonn, ele se despediu da cidade em 9 de agosto de 1865 e sua viagem ao Reno não foi realizada em seu tempo de ginásio, mas durante sua transição para a universidade, em outubro de 1864.

¹³De acordo com Janz (2016a, p. 357), isso também é fruto da sua imaginação, pois sua extrema miopia certamente o impediria de participar dessa diversão. Mesmo assim, essas passagens são apresentadas como relatos de experiências autênticas e, por mais falsas que sejam as informações biográficas, as teses apresentadas nas conferências surpreendem por sua sinceridade e seu tom confessional.

“Não! Não!, gritava ele para nós, não quero duelo aqui! E entre vocês menos ainda, vocês que são jovens estudantes! Entreguem-me suas pistolas! Calma, reconciliem-se, apertem as mãos! Como! Vocês serão o sal da terra, a inteligência do futuro, a semente das nossas esperanças – e nem sequer são capazes de se libertar deste insensato catecismo de honra e de princípio que consagra o direito do mais forte? Não quero sondar os seus corações, mas isto não é digno de suas cabeças. Vocês cuja juventude teve como nutriz a língua e a sabedoria da Hélade e do Latium, vocês que foram beneficiados com o inestimável cuidado que se teve de fazer cair logo sobre seus jovens espíritos o raio dos sábios e nobres corações da bela Antiguidade – vocês querem começar por tomar como linha de conduta o código de honra cavalheiresca, quer dizer, o código da desrazão e da brutalidade? – Considerem-no bem, reduzam-no a conceitos claros, desvelem nele a miserável estreiteza, façam dele a pedra de toque não do seu coração, mas do seu intelecto. Se este último não o rejeita, é porque sua cabeça não é capaz de trabalhar num campo onde as qualidades absolutamente exigidas são uma enérgica capacidade de julgamento que rompe sem piedade os liames do preconceito, um intelecto para as justas pretensões que sabe distinguir claramente o verdadeiro do falso, mesmo quando a diferença está profundamente oculta e não, como aqui, ao alcance da mão; neste caso, meus bons amigos, procurem outro meio honrado de fazer seu caminho no mundo, tornem-se soldados e aprendam um ofício; não há um ofício, por menor que seja, que não alimente um homem”. (NIETZSCHE, 2009b, pp. 62-63)

Nietzsche e o amigo não receberam de bom grado a exortação do velho e responderam com irritação, pois não estavam ali para duelar, mas para fazer exercícios de tiro, não se enfrentariam em um lugar tão isolado e não estavam dispostos a receber conselhos como aquele. Esta resposta causou uma má impressão no velho, que, após eles terem exposto os próprios pontos de vista, gritou: “É preciso ter também pensamentos e não somente pontos de vista!” (NIETZSCHE, 2009b, p. 63). Como os exercícios de tiro continuaram, o velho estava incomodado com as explosões, pronto a tomar uma atitude junto de seu companheiro que advertiu os jovens de que seus divertimentos explosivos estavam sendo um verdadeiro atentado contra a filosofia, quando não atendiam ao pedido de um homem venerável. Eles ficaram sem saber o que pensar sobre as relações que poderiam existir entre o divertimento um pouco ruidoso deles e a filosofia, e o companheiro do velho lhes explicou que eles haviam combinado uma entrevista com um personagem importante, amigo do velho, escolhendo a calma e a solidão daquele lugar distante para o encontro. Nietzsche e o amigo ficaram mais inquietos quando descobriram que o lugar escolhido pelos amigos filósofos era o mesmo lugar onde eles pretendiam celebrar as lembranças que faziam parte da fundação da associação deles: sendo assim, os destinos dos dois grupos estavam selados – “Para que serve toda a filosofia, pensávamos, se ela nos impede de estar sós e de gozar da amizade na solidão, se

ela nos impede mesmo que nos tornemos filósofos?” (NIETZSCHE, 2009b, p. 65). Desse encontro improvável e dos diálogos travados pelos personagens, pelos filósofos, a partir desse ponto da história, Nietzsche e seu amigo recolherão os ensinamentos acerca do futuro dos estabelecimentos de ensino, e que procuraremos destacar nos próximos parágrafos. Podemos presenciar o modelo do diálogo platônico: “uma estrutura para a introdução e como transição entre as cenas; como orador principal um velho filósofo, um ‘Sócrates’, que expressa tudo aquilo que Nietzsche acredita ser correto” (JANZ, 2016a, p. 355) – e por que não considerarmos presenciar, aqui, o modelo do romance de formação (*Bildungsroman*)?

Nietzsche usa a figura de um velho ermitão austero, um velho filósofo inflexível, que defende o valor da individualidade e da solidão, alternativa à formação para a ciência e a erudição sob a tutela do Estado: somente em uma coincidência especial essa figura estaria unida a jovens barulhentos e engajados com os movimentos culturais de seu tempo. Esse velho filósofo, austero e inflexível, pode ser interpretado como o próprio Schopenhauer – “Talvez seu cão também se chame *Atma*, tal qual o companheiro canino do velho solitário de Frankfurt” (WEBER, 2011, p. 124) – e essas conferências podem ser interpretadas como uma meia parte, que só se completa com a terceira *consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, na qual Nietzsche explicita sua admiração por esse pensador, modelo para uma atitude filosófica perante a vida.

Apesar de as conferências indicarem alguns antídotos para a decadência dos estabelecimentos de ensino, nelas há o predomínio da análise e da denúncia do processo de decadência desses estabelecimentos e, juntamente com *Schopenhauer como educador*, revelam a mudança temática de Nietzsche, das discussões sobre o renascimento do espírito alemão na sua relação com a Grécia para o discurso de crítica à decadência da cultura – da cultura alemã, num primeiro momento, e, num segundo momento, de toda cultura moderna. Portanto, na época em que Nietzsche proferiu suas conferências, a mesma época de *O nascimento da tragédia*, ele já articulava alguma forma de afastamento das discussões sobre o renascimento do trágico na cultura alemã, já possuía uma visão do processo de decadência da cultura e já estava assumindo, em Basileia, a função de professor, a qual criticava, pelo caráter opressivo e burocrático. Parece contraditório alguém crítico das instituições de ensino pretender um posto de trabalho em uma dessas instituições, por isso, em

algumas cartas desse período, podemos encontrar Nietzsche se justificando para seus amigos e para si mesmo que ele não pretendia se tornar um filisteu, um homem de rebanho, consumido por uma pesada e opressiva atmosfera de obrigações e deveres. O jovem Nietzsche tratará melhor do filisteísmo da cultura em sua primeira *consideração intempestiva*, *David Strauss como apóstolo e escritor*, mas as cartas do período das conferências já revelam a preocupação que ele tinha com esse tema. Scarlett Marton, em uma nota, explica o termo “filisteu”:

O termo “filisteu”, que já aparece na Bíblia, passou a ser empregado no século XVIII, nos meios universitários alemães, para designar os estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres que execravam a liberdade gozada pelos estudantes. Personagem de bom senso, inculta em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas, o “filisteu” recorria ao mesmo raciocínio para tratar das riquezas mundanas e das culturais. O poeta Heine diria que ele pesava, na sua balança de queijos, “o próprio gênio, a chama e o imponderável”. Ao formular a expressão “filisteus da cultura”, é nessa mesma direção que Nietzsche caminha. (MARTON, 1993, p. 18)

Nietzsche aceitou a cátedra na Universidade de Basileia porque possuía familiaridade com a problemática da docência e porque não via a possibilidade de se tornar um filisteu, visto que valorizava a arte e o ensino. Possuía familiaridade com a problemática da docência principalmente por causa de Schopenhauer, que, além da influência exercida pela obra *O mundo como vontade e representação*, marcou-o profundamente com o ensaio *Sobre a filosofia universitária*, que compõe a obra *Parerga e Paralipomena*, ensaio em que criticava a atuação dos filósofos Fichte, Schelling e Hegel, entendidos como os expoentes da filosofia universitária, e criticava tanto a concepção quanto a prática da filosofia nas universidades da Alemanha. Há uma contradição entre o filósofo e o professor de filosofia, e o modo universitário de se pensar, de se fazer filosofia, representa a ruína da própria filosofia: “o filósofo caracteriza-se por uma independência plena, por não respeitar nenhuma autoridade, senão a do pensamento; já o professor de filosofia é o fiel servidor do Estado” (WEBER, 2011, p. 127). Um filósofo universitário é um filósofo domesticado, um filósofo universitário não é um filósofo, é um professor de filosofia.

Schopenhauer tentou ser professor na Universidade de Berlim, mas, ao concorrer com as aulas sempre lotadas de Hegel, não obteve sucesso, acontecimento que pode ter alimentado ainda mais o abismo entre Schopenhauer e os outros filósofos do idealismo, entre Schopenhauer e a filosofia universitária. A diferença

essencial existente entre as aulas do professor Schopenhauer e as aulas do professor Hegel está na teoria filosófica que as fundamenta, porque a filosofia de Schopenhauer difere radicalmente da filosofia de Hegel: por exemplo, ao contrário de Hegel, para quem o real é racional, Schopenhauer sustenta que o real, compreendido como vontade, é em si mesmo cego e irracional. Outra diferença entre eles: Schopenhauer não recebia salário, não era um funcionário, não submetia sua filosofia às obrigações trabalhistas, não tinha hora marcada para pensar. O filósofo profissional dificultaria o livre desenvolvimento da filosofia e, nesse aspecto, podemos lembrar os pensamentos de Nietzsche e de seu amigo, quando cientes de que teriam a companhia de um velho filósofo durante as horas marcadas para a celebração da fundação da sociedade deles, pensavam que a própria filosofia estava impedindo-os de se tornarem filósofos. Quando o amigo de Nietzsche expôs francamente esses pensamentos ao filósofo, revelando como ele temia que o filósofo o impedisse de filosofar, o velho pôs-se a rir: “Como? Vocês temem que o filósofo os impeça de filosofar? Eis que isto pode mesmo ocorrer, e vocês não o experimentaram ainda? Não tiveram a experiência disso na Universidade? Não ouviram, enfim, aulas de filosofia?” (NIETZSCHE, 2009b, p. 67). Na ocasião, Nietzsche e o amigo confessaram que não haviam feito qualquer curso de filosofia na universidade e, por isso, ainda acreditavam que aquele que, em uma universidade, possui o nível e a dignidade de filósofo deveria também ser filósofo.

Continuando a narrativa das conferências, o velho filósofo, então, levantou a questão do que seria a filosofia. Nietzsche, com a pouca experiência que tinha, respondeu que filosofia seria refletir sobre a melhor maneira de se tornar um homem culto. Concordando em parte com a definição que Nietzsche dera, o velho filósofo os aconselhou a refletirem bem sobre aquilo. Ele não queria impedi-los de refletir sobre a melhor maneira de se tornarem homens cultos, desejava que eles tivessem pontos de vistas justos, originais, novos, dignos de homens cultos. O filósofo desejava que, à maneira dos pitagóricos, calados, mesmo que por um pouco mais de uma hora, refletissem sobre a sua futura formação, sobre como poderiam se tornar filósofos. Enfim, Nietzsche e seu amigo podiam celebrar e lembrar, durante o pôr do sol, como fizeram cinco anos antes quando, na juventude, projetaram o cultivo de si mesmos. Nietzsche diz que a estra e lenha associação, motivo da celebração, não tinha sido apenas um complemento aos estudos ginasianos, ao contrário, os estudos ginasianos eram um meio particular a serviço de uma aspiração maior, de uma aspiração

universal de cultura. Graças a essa associação, graças a uma aspiração universal de cultura, Nietzsche e o amigo jamais pensaram em uma carreira profissional. A esse respeito, Nietzsche diz:

A exploração quase sistemática que o Estado fez destes anos, na medida em que quis o mais cedo possível atrair para si funcionários utilizáveis e se assegurar, através de exames excessivamente rigorosos, da sua docilidade incondicional, tudo isso estava muito distante da nossa formação; não éramos determinados por qualquer espírito utilitário, qualquer desejo de progredir rapidamente e fazer rapidamente uma carreira; percebemos todos um fato que agora nos parece consolador: naquele momento, nenhum de nós sabia no que nos tornaríamos, e inclusive isto não nos preocupava. (NIETZSCHE, 2009b, p. 69)

Nietzsche e o amigo eram extremamente gratos à estranha associação por ter alimentado neles essa feliz indiferença, de não se preocuparem em fazer rapidamente uma carreira, de não se preocuparem com o que se tornariam. Vivendo sob a égide de uma cultura que fomenta no coração dos jovens toda a espécie de ambições pessoais, aspirações ligadas à carreira e ao sucesso profissional, que se desvia de tudo o que é inútil, é surpreendente encontrar aqueles que abrem mão dessas ambições profissionais e se entregam à digna inutilidade. Nietzsche aponta para a exploração que o Estado faz do pensamento, quando a atividade universitária não possui liberdade de investigação, tal qual a crítica schopenhaueriana à burocracia do pensamento na instituição universitária. Apesar de Nietzsche, sendo um discípulo de Schopenhauer, não ter cultivado nenhuma aspiração ligada à carreira, estava ele em Basileia, sendo professor, por isso seu constrangimento expresso aos amigos, em cartas da época. Sua defesa era ter se tornado um professor de filologia, não de filosofia, mas a própria filologia poderia sofrer sob o manto do utilitarismo e da burocracia.

De longe, do banco do velho filósofo e de seu companheiro, o diálogo travado pelo mestre e seu discípulo se impôs às meditações de Nietzsche e seu amigo. Agora, Nietzsche prestava atenção apaixonada. O velho filósofo, que repreendia o discípulo, questionava se ele não havia apreendido o princípio capital de toda cultura. Eis a resposta do discípulo:

[...] você costumava dizer que ninguém aspiraria a cultura se soubesse a que ponto o número de homens verdadeiramente cultos é, enfim, e não poderia deixar de ser, incrivelmente pequeno; e que, no entanto, nem sequer este

pequeno número de homens realmente cultos seria possível, a não ser que uma grande massa, determinada no fundo contra a sua própria natureza e unicamente por ilusões sedutoras, se dedicasse à cultura; que nada se devia portanto revelar publicamente a respeito desta ridícula desproporção entre o número de homens verdadeiramente cultos e o enorme aparelho da cultura; que o verdadeiro segredo da cultura estava aí: a maioria dos homens luta para adquirir cultura, trabalha pela cultura, aparentemente no seu próprio interesse, mas no fundo unicamente para permitir a existência de um pequeno número. (NIETZSCHE, 2009b, pp. 70-71)

Esse princípio capital de toda cultura, essa concepção de cultura politicamente incorreta, porque difere radicalmente do princípio democrático constitutivo da cultura moderna, é defendida pelo velho filósofo: “Democratiza-se (sic) os direitos do gênio para suavizar o trabalho que exige uma formação, para arrefecer a carência pessoal de cultura” (NIETZSCHE, 2009b, p. 71). Para tornar possível o surgimento do gênio, é necessário um árduo trabalho que a maioria das pessoas não desejaria executar, porque essa maioria não possui uma riqueza transbordante para viver com suas próprias forças e prefere viver à sombra do gênio, à sombra da árvore que o gênio plantou: “pela primeira vez, deparamo-nos nessas palestras com a ética da aristocracia do espírito: Todos os esforços educacionais precisam subordinar-se à liderança de um gênio e serve apenas à geração do gênio” (JANZ, 2016a, p. 358). Somente após um longo e obstinado combate, é possível o surgimento do gênio, é possível viver como filósofo, viver para todos, despojado de todo orgulho, para a formação de uma cultura autêntica. Não basta imitar o trabalho árduo do gênio, seu longo e obstinado combate, é preciso possuir uma riqueza transbordante para viver com suas próprias forças, para não sucumbir às dificuldades e perigos do caminho. Mesmo observando em si mesmo que possuía muito pouco dessa riqueza transbordante, o discípulo acreditava ser capaz de lidar com os problemas da cultura e da educação, apresentando as características que havia encontrado nos problemas dessas duas esferas que, na época, surgiam de maneira tão viva e tão premente:

[...] duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo. (NIETZSCHE, 2009b, p. 72)

O discípulo continuou argumentando acerca das características dessas duas tendências que, na época, dominavam os estabelecimentos de ensino. A tendência à extensão, constituída por uma espécie de cosmopolitismo, está associada aos movimentos liberais de defesa dos direitos do indivíduo: agora todos, incluindo a burguesia, não apenas a nobreza, têm direito ao acesso e à posse da cultura, e “o ginásio, as escolas devem preparar esse espírito de comum criação e partilha dos bens culturais” (WEBER, 2011, p. 132). A extensão, a ampliação máxima da cultura, é um dos dogmas mais caros da economia política do século XIX: o máximo possível de conhecimento e cultura, de produção e necessidades e de felicidade. Predomina, portanto, uma cultura utilitarista, voltada ao lucro, ao maior ganho de dinheiro possível.

O diagnóstico apresentado por Nietzsche nas conferências é condenatório: “o progresso da universalização da cultura que vem no bojo da emergência das massas urbanas e da ‘questão social’, junto com a intervenção do Estado na educação, trouxeram consigo o que ele chama de ‘barbárie cultivada’” (MELO, 2009, p. 14). Com fortes ataques à generalização e à nivelação da educação, Nietzsche se opõe sozinho às vertentes de seu tempo, que, nos séculos que se seguiram, iriam se tornar hegemônicas: com a generalização e a nivelação da educação, esta é enfraquecida a tal ponto que se torna incapaz de contribuir para a formação do homem como ser singular. Para Nietzsche, a educação geral, voltada para as necessidades do momento, para a utilidade momentânea, é a própria barbárie. A cultura é útil na medida em que oferece os meios que permitem mais facilmente ganhar dinheiro e formar indivíduos capazes de saber o quanto poderiam pretender da vida e de extrair a maior quantidade possível de felicidade. Atacando tendências que defendiam o egoísmo ou o hedonismo desmedido, Nietzsche aponta o odo como as ideias contrárias a isso eram consideradas: “se chega mesmo a odiar toda cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo” (NIETZSCHE, 2009b, p. 73). O ritmo é vertiginoso, assim como é vertiginosa a expectativa de ganhos futuros: procura-se uma cultura *rápida*, para rapidamente se tornar alguém que ganha dinheiro; mas também uma cultura bem fundamentada, para se tornar alguém que ganha *muito* dinheiro. Seguindo o diálogo, essas observações do discípulo levaram o velho filósofo a completar:

Esta concepção que descreveste não sem clareza faz nascer um grande e mesmo um enorme perigo: a grande massa irá um dia pular o grau

intermediário e se lançar sem rodeios à felicidade terrena. É isto o que se chama de “questão social”. Pois a massa poderia ter a impressão de que a cultura estendida à maioria dos homens não era senão um meio para uma minoria obter a felicidade na terra: a cultura “tão universal quanto possível” enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito. “A cultura mais universal é exatamente a barbárie. [...]”. (NIETZSCHE, 2009b, p. 74)

O velho filósofo, nessa passagem, é contra o princípio democrático constitutivo da cultura moderna, porque a tendência à extensão da cultura é contra a própria natureza e nutre uma cultura inautêntica, uma pseudocultura, uma cultura que é exatamente a barbárie, que não pode mais garantir qualquer respeito, pois não respeita a aristocracia da natureza: “uma cultura elevada é um atributo do pequeno número e é mesmo incompatível com um aparelho pedagógico excessivamente grande” (MELO, 2009, p. 14). O discípulo continuou argumentando, porque essa tendência à extensão da cultura possui outros motivos além do dogma popular da economia política. A exigência de uma cultura popular mais extensa pode ser motivada “por uma tendência exagerada para o ganho e para a posse, ou pelas marcas da opressão religiosa anterior, ou pela clara consciência que um Estado tem do seu valor” (NIETZSCHE, 2009b, p. 75). O temor da opressão religiosa pode ser bastante generalizado, se se tratar de uma sociedade muito marcada pelo medo das consequências dessa opressão, a ponto de, em toda sociedade, podermos encontrar um desejo ávido de cultura, principalmente daqueles elementos que destroem os instintos religiosos; para garantir a sua própria existência, um Estado pode violentamente desencadear a cultura para legitimar-se frente a outros Estados, estendendo-a por sobre seus funcionários e exércitos.

Com a mesma ênfase da tendência à *extensão*, à ampliação máxima da cultura, por outro lado, o discípulo observou outra tendência que na época dominava os estabelecimentos de ensino: a tendência à *redução*, ao enfraquecimento da cultura – retração em que a cultura se torna meio para o fortalecimento da máquina estatal, passando o Estado a ser entendido como princípio e fim: “o ginásio, as escolas tornam-se espaço de formação de burocratas e funcionários que desempenharão funções no quadro da administração do Estado” (WEBER, 2011, p. 132). Temos aqui a figura do erudito, um especialista ou alguém que possui muitos conhecimentos, o acadêmico ou o intelectual, que, a serviço de sua disciplina, torna a sua cultura cada vez mais aleatória e inverossímil: “O erudito não necessita talento nem verdadeira

cultura, nem sequer requer um gosto educado e uma sensibilidade afinada, e lhe basta a segurança de alguns métodos comumente aceitos e a cobiça de um terreno de especialização limitado” (LARROSA, 2009, p. 33). O campo de estudo das ciências se tornou tão vasto que aquele que se propõe a produzir algo nesse vasto campo só será capaz de produzir uma ciência especializada, muito particular, sem pretensões de abarcar a totalidade desse campo. Não nos é permitido estabelecer uma equivalência tão ingênua quanto entender, como homem culto, o erudito e unicamente o erudito. A cultura do erudito parece estar distante da cultura vulgar, no entanto elas se assemelham: um erudito especializado “se parece com um operário de fábrica que, durante toda a vida, não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinadas” (NIETZSCHE, 2009b, p. 75). Apesar de a divisão do trabalho nas ciências promover a redução e o enfraquecimento da cultura e colocar a própria ciência em perigo, a acanhada especialização dos eruditos, seu distanciamento cada vez maior da verdadeira cultura, é admirada como sendo um fenômeno moral, pois admitir a falta de cultura sobre os assuntos que não dizem respeito à especialidade é sinal de uma nobre sobriedade:

Em suma, segundo Nietzsche, a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo “espírito utilitário”, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva e universalizada; mas esta é, no entanto, a verdadeira face da cultura da modernidade tardia vivida na Alemanha, tal como ele a via. (MELO, 2009, p. 14)

Por isso, a filosofia é fundamental para a formação da cultura autêntica, pois fornece uma visão de conjunto, ao contrário da visão parcial do especialista. Por fim, o discípulo e companheiro do velho filósofo, seguindo para a conclusão de sua argumentação acerca das características dessas duas tendências que na época dominavam os estabelecimentos de ensino, traz o problema do jornalismo enquanto cultura:

Atingimos agora o ponto onde, em todas as questões gerais de natureza séria e sobretudo nos problemas filosóficos mais elevados, o homem de ciência enquanto tal não tem absolutamente palavra; ao contrário, esta trama de cola viscosa que se infiltra agora nas ciências, o jornalismo, acredita aí cumprir sua tarefa, que ele a realiza de acordo com sua natureza própria, quer dizer, como o seu nome mesmo indica, como uma tarefa de jornalista. (NIETZSCHE, 2009b, p. 76)

O jornalismo é o ponto de convergência dessas duas tendências – ampliação máxima e enfraquecimento da cultura – que a princípio se mostram contrárias em seus movimentos, pois, enquanto a primeira tende à expansão, a segunda tende à retração. O jornal substitui a cultura e o jornalista tomou o lugar do grande gênio. O jornalista “representa a pseudocultura, a aceleração, a indisciplina intelectual, a superficialidade, a imaturidade, o espírito plebeu da divulgação” (LARROSA, 2009, p. 33), subordinando-se às leis da moda, às demandas do mercado e ao gosto da opinião comum. Em tal cenário, no processo de educação e de formação dos adolescentes e jovens, “a cultura figurará como acessório, algo que os alunos nunca alcançam e à altura da qual eles nunca estarão” (WEBER, 2011, p. 132). O jornalismo enquanto cultura, essa pseudocultura dominante, acabava com as esperanças do discípulo, que procurava se justificar perante o mestre que o havia compreendido: um mestre que quisesse levar seu aluno à verdadeira pátria da cultura, ao longínquo e de difícil compreensão mundo helênico, encontraria dificuldade se seu discípulo estivesse mergulhado em meio a jornais, romances da moda ou em meio a livros doutos, símbolos da barbárie cultivada. O velho filósofo, então, interveio, dizendo que havia compreendido melhor o discípulo, e não via por que antes lhe havia feito censuras tão duras.

2.1.3 O ginásio como problema

Para Nietzsche, o ginásio¹⁴ deveria ser o centro motriz de todo processo pedagógico, o ponto de partida para a formação do homem cultivado e, devido à nobreza de sua tarefa de ensinar a língua nacional, deveria ser mais importante que a própria universidade: “como meio de disciplina, ele recomenda em primeira linha uma formação rígida no uso da língua materna sob a orientação dos clássicos alemães” (JANZ, 2016a, p. 358) – a partir do século XVIII, uma educação alinhada aos princípios da *Bildung* incentivava a leitura de clássicos, como Goethe. Apesar de sua importância para a formação de uma cultura superior, Nietzsche constatou que o ginásio de sua época negligenciava o ensino da língua nacional, que “era aí ensinada de maneira grosseira, superficial e jornalística” (MELO, 2009, p. 15). Contra a

¹⁴O *Gymnasium* alemão corresponde ao que hoje é chamado de Ensino Médio no Brasil.

influência do mercantilismo e do interesse estatal sobre o currículo e o propósito do ginásio, Nietzsche destacava nesse sentido a *Realschule*, a escola focada em ciências da natureza, que honestamente prometia transmitir conhecimentos práticos e úteis, não, porém, *Bildung*.

Para Nietzsche, a elevação da cultura exige dependência, adestramento, submissão e obediência, uma relação afetiva que liga mestre e discípulo e, por isso, Nietzsche censura os ginásios de sua época, por permitirem autonomia aos estudantes em uma idade em que eles ainda não amadureceram. Essa autonomia era alimentada pelos próprios professores, concorrendo contra a elevação da cultura. Nas universidades, não era diferente: a “liberdade acadêmica”, que, para o aluno, consistia na oportunidade de escolher e decidir sobre o que ouvir e estudar e, para o professor, na oportunidade de salvaguardar suas preferências interessadas, distanciava mestre e discípulo, prejudicando a elevação da cultura:

De fato, a autonomia que se pretendia atribuir aos estudantes era uma simples ilusão, que ocultava neles a agonia de se verem institucionalmente livres, mas com o sentimento da estrita necessidade de guias, a agonia de serem conduzidos a uma “especialização” limitada e aviltante que os inclinava finalmente para um “ceticismo irônico”, ao lado da exigência incontornável de uma cultura superior e afirmativa, desprendida de uma profissão particular. (MELO, 2009, p. 15-16)

Essa autonomia encontrada nos estabelecimentos de ensino, segundo Nietzsche, não promove de fato a “individualidade”, mas, por causa do distanciamento e da indiferença, promove o cerceamento, a mediocrização, a destruição da “individualidade”, antes mesmo dos estudantes estarem maduros, na juventude. De acordo com Nietzsche, partindo do princípio da “livre-personalidade”, os estabelecimentos de ensino de sua época possuíam uma pedagogia que era um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo, e essas instituições eram transmissoras de uma educação uniformizada, medíocre e utilitária, “cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença” (MELO, 2009, p. 16), formando apenas os “servidores do momento”, não os homens exigidos por uma cultura elevada. Nietzsche traz a exigência de novos parâmetros e diretrizes educacionais para a solução da situação desoladora em que se encontravam os estabelecimentos de ensino da sua época, novos parâmetros e diretrizes que “não deveriam ter origem em estruturas burocráticas nem ser matéria de discussão de

burocratas, antes deveriam ser obra daqueles que ele chama de ‘legisladores da educação rotineira’” (MELO, 2009, p. 16). Esses “legisladores da educação rotineira” teriam como primeira atitude opor-se aos “servidores do momento”, aos obedientes servidores de demandas funcionais e utilitárias, aos burocratas que concorrem para o enfraquecimento da educação e da cultura.

A cultura autêntica não deve ser confundida com erudição ou jornalismo, com o conforto de uma disciplina especializada ou a superficialidade de uma linguagem não cultivada. Nos grandes mestres cultivados e nos grandes pensadores do passado “se encontram o saber e a experiência que fizeram e transformaram a cultura e deram a ela um estatuto mais elevado” (MELO, 2009, p. 17). A educação presente nos estabelecimentos de ensino, portanto, deve privilegiar a herança filosófica do passado e não pode ter apenas a função de ser útil ao Estado e ao mercado: a educação deve questionar a realidade para que seja possível a elevação da cultura. Sendo assim, algumas indicações deveriam ser observadas quando currículos escolares são concebidos:

Segundo Nietzsche, os currículos escolares deveriam ser concebidos, por um lado, tomando como exemplo a cultura clássica, que se baseia primeiramente na afirmação da necessidade de filosofia e de arte e, quanto ao processo pedagógico, no princípio da autoridade do homem cultivado sobre os jovens ainda imaturos e impulsivos, e por outro, com a finalidade de “tornar os homens cultos” através da razão e da reflexão, articulando íntima e diretamente “experiência” e “cultura”, uma tarefa extremamente árdua que requer certamente uma grande proximidade e uma considerável disponibilidade de tempo e de ânimo de ambas as partes do processo pedagógico. (MELO, 2009, p. 17)

Para que esses novos currículos escolares, concebidos a partir do exemplo da cultura clássica, da filosofia e da arte, a partir do exemplo do homem cultivado, fossem possíveis, seria preciso lutar contra a ideia de uma educação orientada unicamente às grandes massas e reduzir o número excessivo de escolas de “alto nível”, pois esse número elevado é incompatível com a formação de homens selecionados. Do mesmo modo, seria preciso reduzir o número de professores nesses estabelecimentos, pois quanto maior o número de professores, maior seria a presença de homens sem vocação pedagógica que colocariam em risco a formação dos jovens. A cultura autêntica possui uma “natureza aristocrática”: a natureza não é tão pródiga “a ponto de dar todos os dons a todos os homens, nem dar a todos os homens a visão

filosófica” (MELO, 2009, p. 18), há uma “hierarquia natural no reino do intelecto” e a cultura autêntica não é acessível às grandes massas:

Uma aristocracia do espírito se define como aqueles indivíduos capazes de herdar a exemplaridade dos grandes homens do passado, e ao mesmo tempo ser a condição das grandes obras que ficarão para o futuro; uma aristocracia do espírito não é, nem pode ser, uma simples função do Estado ou do mercado, mas deve guardar a máxima liberdade e autonomia que exige a sua posição de formador de pensamento. (MELO, 2009, pp. 18-19)

Em suma, a educação com vistas à elevação da cultura deve romper a ingenuidade e trazer à tona a problematidade existente entre homem e natureza, assim como promover o encontro dos jovens com a exemplaridade dos grandes mestres cultivados. Para que esse projeto pedagógico de elevação da cultura se realize, Nietzsche conclama: “é preciso imediatamente ‘passar ao ataque’, é preciso não fugir, mas enfrentar a situação e superá-la” (MELO, 2009, p. 19). Apesar de sua postura crítica em relação aos estabelecimentos de ensino de sua época, Nietzsche fracassa diante da questão do propósito do ginásio, pois a essa questão ele não consegue dar uma resposta, permanecendo no estágio da crítica, o que é uma atitude recorrente ao longo de sua trajetória: nem sempre Nietzsche consegue dar uma resposta positiva, não ultrapassando o limite da crítica. Possivelmente, ele possuía uma noção do propósito do ginásio: uma educação essencialmente estética, com o cultivo dos juízos de gosto. Essa noção, aliás, é marcada por sua experiência em Tribtschen, na residência de Wagner. Porém, Nietzsche havia abandonado sua série de conferências após a parte crítica, então viajou com o médico Immermann para o Lago de Genebra e de lá para Tribtschen, abandonando, também, o plano de publicá-las.

2.2 A EXEMPLARIDADE DE SCHOPENHAUER: O IDEAL QUE EDUCA

Após termos recorrido às conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, em que Nietzsche faz a defesa de instituições de ensino exigentes e pautadas na autoridade e na obediência, passemos agora à análise da terceira *consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, buscando revelar

a complementaridade desses dois escritos sobre educação, sendo que a */// Intempestiva* indica e reforça a importância da filosofia e da exemplaridade dos “homens superiores” para a educação intelectual e moral dos indivíduos, “por meio da apresentação da experiência com um mestre a tal ponto exigente que se torna desarticulador, responsável por uma profunda crise que levará o indivíduo a assumir a tarefa da autoformação” (WEBER, 2011, p. 144). Quando Nietzsche escreveu as *Considerações Intempestivas* (1872-1876), seu pensamento estava passando por profundas transformações, com o gradual abandono da metafísica idealista e o afastamento de seus antigos mestres, Schopenhauer e Wagner, ao mesmo tempo em que a filosofia passava a ocupar o centro de sua compreensão do mundo e da vida, em defesa de um pensamento filosófico solitário, criador e exemplar. Na */// Intempestiva*, Schopenhauer é apresentado por Nietzsche como sendo:

[...] um destes homens superiores, um filósofo cuja filosofia faz agir e não se conformar, autor de um ensinamento que transmite não somente a sua grande riqueza interior, mas, sobretudo, opera como um estímulo para a ação: é nisso que ele é “ímpar”, é nisso que ele é “libertador” (MELO, 2009, p. 20)

Schopenhauer é um pensador intempestivo, é um desses pensadores solitários que, a partir de uma autêntica reflexão filosófica, não se conforma com sua época: nela, cultivava-se, nos estabelecimentos de ensino, a vulgaridade, a mediocridade, a exaltação do Estado e de suas agências como fim supremo da humanidade, tudo isso legitimado pela doutrina hegeliana dominante nos meios acadêmicos¹⁵. Diante da exemplaridade de Schopenhauer e dessas circunstâncias, Nietzsche procura responder à questão de como seria ainda possível libertar pelo menos os melhores, através da educação, ou seja, como, mesmo com a padronização do ensino nas instituições educativas, garantir a formação da singularidade, da subjetividade autêntica? Diante do educador filósofo, Nietzsche reflete sobre qual deveria ser a tarefa da educação, se deveria ser reconhecer e cultivar o ponto forte de cada um ou fazer reinar uma relação harmoniosa entre todas as forças existentes – “se desenvolvesse apenas o ponto forte, tornar-se-ia especializada e obtusa para

¹⁵Com as *Considerações Intempestivas*, Nietzsche tinha a intenção de submeter a cultura alemã de sua época a uma crítica radical. A intempestividade das *Considerações* reside nessa luta contra a sua própria época. Daí o tom de disputa desses escritos – que já aparecera nas conferências de Basileia e que será encontrado por toda a obra de Nietzsche. Assim como Schopenhauer, Nietzsche é um pensador intempestivo.

todas as outras dimensões; se, porém, concedesse a mesma importância a cada um dos elementos, criaria um ser superficial” (WEBER, 2011, p. 160). Esse educador filósofo poderia, além de descobrir a força central de cada um, impedir que essa força central agisse de maneira destrutiva em relação às forças periféricas.

Com a constatação da condição trágica do homem no mundo e lançando mão do pessimismo de Schopenhauer, Nietzsche reúne as armas para combater a barbárie do mundo moderno, o filisteísmo cultural e a calamidade educacional, isto é, combater a pobreza filosófica da modernidade contra a prevalência do animal de rebanho, contra a mediocridade da cultura jornalística. Acerca da condição trágica do homem no mundo, Schopenhauer nos deixa duas lições:

A primeira grande lição de Schopenhauer foi dizer que o mal é parte essencial do mundo, que o horror e a injustiça, o “inferno no mundo”, eram produto da vontade cega da natureza: esta era a sua “veracidade”. A segunda lição foi afirmar que sofrimento educa, que a dor tem, portanto, uma função pedagógica e não pode ser negada: este era o seu “heroísmo” (MELO, 2009, p. 22)

Diferentemente de Schopenhauer, diante da condição trágica do homem no mundo, Nietzsche não apresentou como alternativa um paraíso que pode ser alcançado através da negação da vontade: para ele, é através da cultura que se é possível compensar o homem dessa sua condição; “em outras palavras, somente a cultura pode redimir a natureza, transfigurando-a em obra humana, isto é, humanizando a *physis*, pacificando a relação do homem com a natureza” (MELO, 2009, p. 22). É através da educação, da cultura e da filosofia que a natureza se realiza e se redime¹⁶. O pessimismo de Schopenhauer, de uma existência sem sentido metafísico, refém de uma vontade cega e que se traduz em sofrimento e dor, não

¹⁶Parece estranho à filosofia nietzschiana a ideia de “redenção”, de “salvação”, principalmente se considerarmos as críticas à moral e à religião próprias de sua filosofia madura. No entanto, à época da elaboração das *Considerações Intempestivas*, apesar do gradual afastamento de seus antigos mestres, Schopenhauer e Wagner, Nietzsche ainda mantinha um vocabulário romântico-metafísico, tal como em *O nascimento da tragédia* e sua metafísica do artista. A influência do pensamento de Schopenhauer sobre Nietzsche não está restrita à sua primeira obra, *O nascimento da tragédia*. Em *Schopenhauer como educador*, essa influência persiste, apesar de Nietzsche ter iniciado o processo de crítica e recusa de alguns princípios da filosofia schopenhaueriana. Por exemplo, na *III Intempestiva*, está presente o tema da propensão metafísica da natureza que, embora tenha sua origem no romantismo, também foi desenvolvido por Schopenhauer, assim como a ideia de gênio e a referência ao filósofo, ao artista e ao santo como os justificadores da natureza. Somente com o *Humano, demasiado humano*, com o aparecimento do “Espírito livre” enquanto figura conceitual ou categoria formativa e pedagógica, aproximando-se da Ciência, da Psicologia e da História, Nietzsche abandonará completamente os princípios da filosofia schopenhaueriana e, conseqüentemente, o vocabulário romântico-metafísico.

levou Nietzsche ao desespero nem à desistência; ao contrário, levou-o a afirmar a vida em sua tragicidade:

[...] Nietzsche não se apropria do aspecto negativo desse pensamento, da parte dessa filosofia que afirma que a Vontade é o princípio metafísico do mundo e que, dada sua negatividade plena, sua falta total de objetivo, o mais sensato a fazer seria negá-la. Nietzsche opta por utilizar a teoria do gênio, em que falará sobre o filósofo, o artista e o santo, pois lhe será possível, então, não apenas falar da negação da Vontade, mas também explorar a metafísica da Natureza e da Cultura. (WEBER, 2011, pp. 161-162)

Não é o pessimismo de Schopenhauer que educa, mas sua dureza e fortaleza. O homem educado pelo exemplo de Schopenhauer seria um homem forte, duro, autêntico e raro. Esta raridade está ligada aos tipos ideais, o filósofo, o artista e o santo, que emergem do pensamento schopenhaueriano e dos quais Nietzsche se apossa e que fazem parte de uma metafísica da natureza e da cultura. O filósofo, o artista e o santo são os homens verdadeiros, aqueles que transcenderam a animalidade de forma soberana e, por meio dos quais, a natureza se justifica frente a si mesma. Nietzsche está interessado em realçar o que há de extraordinário nesses tipos ideais, “o que neles atesta a força imperiosa de vitória sobre o banal, sobre a moda e a padronização” (WEBER, 2011, p. 164), o que neles há de afirmativo. Com *Schopenhauer como educador*, Nietzsche responde a pergunta referente a qual seria o sentido da vida: levar “uma vida heroica, levar a vida de um filósofo, menosprezar a felicidade material, cargos de honra e a chamada ‘carreira’ e voltar o olhar e o pensamento à pergunta do sentido” (JANZ, 2016a, p. 467). Em sua obra *A filosofia na idade trágica dos gregos*, de 1873 e publicada postumamente – escrito ainda filológico, mas já de matriz filosófica –, Nietzsche faz uma interpretação psicológica dos primeiros filósofos (Tales, Anaximandro, Heráclito, Parmênides e Anaxágoras): a importância dos primeiros filósofos reside na forma como ensinavam pelo exemplo, pela vida visível, não apenas por livros, ou, como escreve em *Schopenhauer como educador*, como ensinavam “pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras, (sic) e sobretudo mais do que pela escrita” (NIETZSCHE, 2009b, p. 176). Os antigos filósofos gregos tinham, sob os olhos e em torno deles, a própria vida numa luxuriante perfeição, e neles o sentimento do pensador não se extraviava, tal como ocorre com os modernos. Por isso, o julgamento que faziam sobre o valor da existência dizia mais a respeito desta

do que sobre qualquer julgamento moderno, mas, apesar de Schopenhauer não ser filho de uma época tão fecunda, como foi a época trágica dos gregos, para Nietzsche, ele é um exemplo moderno. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche chega a afirmar que, em sua época, não havia mais modelos ilustres nem reflexão sobre as questões morais, sobre o problema da existência e do sofrimento – “Jamais tivemos tanta necessidade de educadores morais e jamais foi tão pouco provável encontrá-los” (NIETZSCHE, 2009b, p. 170). O exemplo de Schopenhauer como um pensador intempestivo, que enfrenta a sua época, carrega a ideia de que a educação não deve estar afastada das questões de ordem moral, da perspectiva dos valores, dada a importância da cultura diante da condição trágica do homem no mundo, diante do absurdo da vida: “não se trata tanto da definição das normas do comportamento, ou da lista de uma série de virtudes, mas, também, o problema é, melhor dizendo, o do que fazer com a própria existência, com a própria vida, sabendo-a contingente, arbitrária e finita” (LARROSA, 2009, p. 50). Dando continuidade à caracterização do tipo de “homem de Schopenhauer”, Nietzsche o compara com os outros tipos de homem que se desenvolveram na modernidade:

[...] o “homem de Rousseau”, cujo ideal é mais acessível ao grande número, partidário da revolução violenta que pretende restaurar a natureza perdida, mas que, no fundo, com sua vontade inveterada de igualdade, é uma “antinatureza”; o “homem de Goethe”, somente acessível ao pequeno número, é o homem contemplativo, com uma sensibilidade aguçada e refinada, hostil a toda violência, é o homem conservador por excelência; enfim, o “homem de Schopenhauer”, o homem solitário e ao mesmo tempo o mais ativo, corajoso, intrépido, cujos sofrimentos conscientemente assumidos o leva à subversão de tudo que nele próprio se encontra: ele é a negação criadora, a afirmação da vida autêntica que é trágica. (MELO, 2009, p. 24)

Comparado aos outros tipos de homem, Schopenhauer é o exemplo do ideal que educa. Sua exemplaridade atesta a necessidade de guias para a elevação da cultura: através dos homens superiores, a natureza se completa e se liberta de sua cegueira e de sua loucura, o que é possível graças a uma autêntica reflexão filosófica colocada diante da imagem da vida como diante de uma totalidade para interpretá-la como totalidade, não aquela encontrada e disseminada nos meios acadêmicos e estabelecimentos de ensino em geral, mas uma autêntica reflexão filosófica que exige liberdade frente ao Estado, à economia, à religião, aos valores estabelecidos e dominantes. “Schopenhauer não dava quase atenção às castas acadêmicas, estava distante disso, buscava independência com relação ao Estado e à sociedade”

(NIETZSCHE, 2009b, p. 176), diferentemente de Kant que foi capaz de produzir sobretudo professores de filosofia e uma filosofia de professores, pois “permaneceu atrelado à Universidade, se submeteu aos governantes, salvou as aparências de uma fé religiosa, suportou viver entre colegas e estudantes” (NIETZSCHE, 2009b, p. 176). Outro exemplo dado por Nietzsche é o de Wagner¹⁷, quando diz que os artistas de sua época viviam com mais audácia e honestidade, sendo que o exemplo de Wagner “mostra que ao gênio lhe é permitido não temer entrar na mais hostil das contradições com as formas e os regulamentos existentes, caso ele queira manifestar claramente a verdade e a ordem superior que carrega no seu interior” (NIETZSCHE, 2009b, pp. 176-177). Pelo exemplo de uma existência como filósofo, os verdadeiros educadores libertam a alma jovem, revelando o sentido primordial e a matéria de que é constituída. “Nietzsche reconhece um perigo triplo nessa existência de filósofo: o isolamento, o desespero diante da verdade e o endurecimento na ética ou no intelectualismo” (JANZ, 2016a, p. 468). No entanto, viver significa estar em perigo, principalmente para o filósofo que pretende redefinir o valor da existência, que pretende reavaliar todos os valores¹⁸, e aquele que entregou seu coração a algum grande homem deve lutar pela cultura e pela criação do gênio. Os professores da época de Nietzsche possuíam outras intenções, apresentando uma verdade de humor fácil e benevolente, que não quer criar aborrecimentos a ninguém. Nesse sentido, Nietzsche ataca duramente a ciência porque, voltada ao problema do conhecimento, ela ignora o problema da existência e do sofrimento, e a filosofia não é simples erudição ou conhecimento de sistemas ou pensamentos filosóficos já existentes; a filosofia pretende redefinir o valor da existência, sendo tarefa dos grandes pensadores legislar sobre a medida, a moeda e os pesos das coisas. Uma educação meramente científica, que não preza por uma autêntica reflexão filosófica, forma apenas eruditos desencaminhados.

¹⁷Esse exemplo foi dado por Nietzsche antes de romper com Wagner, por causa do romantismo cristão e da aproximação do músico com os nacionalistas antisemitas alemães.

¹⁸De acordo com Scarlett Marton (1993, pp. 69-70), concebendo a filosofia como criação de valores, Nietzsche distingue “os filósofos propriamente ditos” e os “trabalhadores filosóficos”: uns inovam, outros compactuam; quem escolhe abraçar a tarefa de criar valores pode contar, sem dúvida, com os esforços despendidos pelos “trabalhadores filosóficos” em detectar, analisar, fundamentar e mesmo questionar os valores já existentes, mas o seu trabalho começa no ponto em que o desses trabalhadores se detém. Uma autêntica reflexão filosófica possui, assim, caráter intervencionista: propõe-se a mergulhar fundo na própria época para ultrapassá-la.

2.2.1 As teses e os temas da *III Intempestiva*

No prefácio à segunda das *Considerações Intempestivas, Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*, encontramos um motivo que, por extensão, todas as outras *Intempestivas* comungam: “esta consideração é intempestiva, porque procuro compreender como sendo um mal, um defeito, uma carência, algo que a época atual se orgulha a justo título, a saber, a sua cultura histórica (*historische Bildung*)” (NIETZSCHE, 2005a, p. 69). Essa discussão acerca da cultura autêntica, em comparação à pseudocultura que Nietzsche observava em sua época, está presente ao longo de toda sua obra, da juventude à maturidade. Aqui, a cultura histórica é apresentada como uma cultura supérflua, que não estimula a vida, que paralisa a atividade, sendo os conhecimentos históricos apenas um luxo dispendioso. O *critério da vida*¹⁹ ganha destaque nas reflexões nietzschianas, enquanto desfere golpes contra o hegelianismo dominante nos meios acadêmicos: “Não queremos servir à história senão na medida em que ela sirva à vida” (NIETZSCHE, 2005a, p. 68). Esse motivo já era encontrado em *O nascimento da tragédia*, quando para ele a filologia clássica, apesar de se ocupar dos discursos da antiguidade, deveria impactar o tempo presente, exercendo uma influência intempestiva, contra a própria época, em benefício de uma época vindoura. Para Nietzsche, a Antiguidade grega, em especial a época trágica dos gregos, guarda a imagem de uma cultura autêntica, a partir da qual se é possível agir contra uma época tomada pela pseudocultura. Nas *Considerações Intempestivas*, ainda se faz presente o tema do renascimento do trágico como possibilidade de formação da subjetividade autêntica, em oposição a uma formação meramente técnica: uma subjetividade autêntica requer uma cultura autêntica e sua formação está atrelada à crítica feita à cultura moderna, tendo como horizonte a cultura trágica dos gregos. Na *III Intempestiva*, essa cultura moderna é apresentada como uma cultura utilitária, comprometida com objetivos totalmente estranhos e contrários à cultura autêntica e que impõe vários obstáculos ao desenvolvimento desta:

¹⁹De acordo com Scarlett Marton (1993, pp. 61-62), no entender de Nietzsche, a vida é o único critério que se impõe por si mesmo, o valor da vida não pode ser avaliado: fazer qualquer apreciação passar pelo crivo da vida equivale a perguntar se ela contribui para favorecê-la ou obstruí-la; submeter ideias ou atitudes ao exame genealógico é o mesmo que inquirir se são signos de plenitude de vida ou da sua degeneração; avaliar uma avaliação, enfim, significa questionar se é sintoma de vida ascendente ou declinante.

Em primeiro lugar, o “egoísmo dos negociantes”, com sua máxima que reza: “quanto mais cultura, mais produção, mais lucro e mais felicidade”; quer dizer, é preciso formar para que a cultura faça ganhar dinheiro e o dinheiro faça feliz. Em segundo lugar, o “egoísmo do Estado”, cujo objetivo é formar para adequar os estudantes às instituições existentes, ou seja, integrá-los através de um aprendizado adequado e de uma profissão oficial para assim gerar conformidade neles. Em terceiro lugar, o “egoísmo” dos entediados e torpes que buscam na “bela forma” um modo de se consolarem do conteúdo de fealdade que encontram em si próprios. Finalmente, o “egoísmo da ciência” dos “servidores da verdade”, isto é, dos eruditos conformados que detestam lidar com o sofrimento e cuja aridez, estreiteza e vulgaridade do pensamento os levam a odiar também e por isso a filosofia. (MELO, 2009, p. 25)

Os negociantes, os funcionários, os eruditos e os filisteus da cultura não compreendem os fins da cultura autêntica e, para o desenvolvimento desta, segundo Nietzsche, seria necessário renovar os objetivos e as instituições e revisar as noções que até então orientaram a promoção da cultura. Ele ponderava sobre como era mesquinha a figura do homem moderno diante do grego e do romano, em relação à seriedade ou à severidade na concepção das tarefas da educação. Além desse embate, cultura autêntica *versus* cultura utilitária, encontramos outras teses em *Schopenhauer como educador* e que José Fernandes Weber assim destaca:

- 1º. Os seres humanos são naturalmente preguiçosos;
- 2º. cada ser humano é único;
- 3º. a natureza é aristocrática, ela é seletiva, não baliza seus procedimentos pelo desenvolvimento médio das potencialidades, e a cultura também deve sê-la;
- 4º. a educação deve libertar;
- 5º. a cultura possui uma significação metafísica. Assim, deve-se, por meio dela, possibilitar a criação do filósofo, do artista e do santo que são aqueles que justificam a natureza no seu perpétuo desperdício de seres. A cultura completa a natureza, pois ela vem em auxílio da *physis* e corrige suas loucuras [...]. (WEBER, 2011, p. 150)

Diante dessas teses, podemos notar a complementaridade entre os dois escritos sobre educação, as conferências da Basileia e a *III Intempestiva*, salvo pelo caráter libertário de *Schopenhauer como educador* ausente nas conferências, renunciando o tema do espírito livre, central no período do *Humano, demasiado humano*. Nietzsche, na *III Intempestiva*, elege como princípios da educação a libertação e a autorresponsabilização pelos próprios atos, o que, no texto das conferências da Basileia, somente podia aceitar parcialmente – respeitando a diferença de contexto, pois, “enquanto nas conferências Nietzsche refere-se às instituições, no texto sobre Schopenhauer ele se refere ao grande crítico da burocracia

institucional” (WEBER, 2011, p. 160). Em *Schopenhauer como educador*, a libertação é um dos requisitos para a formação da subjetividade autêntica.

Como que tomando distância para adotar um ponto de vista mais amplo, Nietzsche inicia a *III Intempestiva* utilizando a máscara do viajante que conhece muitos povos e países e, quando perguntado sobre quais traços comuns havia encontrado nos homens, sua resposta é “uma tendência geral à preguiça”; respondendo melhor e com mais certeza, um outro diria: “todos são covardes”, ocultando-se, assim, atrás de seus costumes e opiniões. A figura do viajante, daquele que está de passagem e não possui parentesco com a comunidade, possibilita a Nietzsche olhar o rebanho a partir do exterior e identificar a presença desses dois atributos, a preguiça e a covardia, para depois deslocar o olhar para o interior de cada um dos indivíduos que compõem o agrupamento:

No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único [*als ein Unicum*], e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é [*Einerlei*]: ele o sabe, mas esconde isso como se tivesse um remorso na consciência – por que? (sic) Por medo do próximo que exige esta convenção e nela se oculta. (NIETZSCHE, 2009b, p. 161)

Todo homem, mesmo que queira esconder de si essa verdade, no seu mais íntimo, tem consciência de sua singularidade, do fato de que é um exemplar único e que nenhum acaso poderá reunir novamente esse material tão diverso que o constitui. Se há essa consciência de singularidade, como explicar o fato de que pensar e agir como um animal de rebanho seja a regra e a singularidade, a exceção? Na maioria dos indivíduos, é a indolência, o comodismo, a tendência à preguiça que o viajante relatado acima encontra nos homens que os obrigam a temer o próximo, a pensar e agir como um animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio – “os homens são ainda mais preguiçosos do que timoratos e temem antes de tudo os aborrecimentos que lhes seriam impostos por uma honestidade e uma nudez absolutas” (NIETZSCHE, 2009b, p. 162). Quando são laboriosos, quando constroem pontes, quando criam engenhosas máquinas, fazem isso como uma forma de evasão de si, pois não se empenham tanto quando se trata de redefinir o valor da existência e de “tornar-se o que se é”:

É justamente por causa dessa preguiça e dessa covardia que o homem moderno desperta o desprezo do jovem Nietzsche; pois, por causa desse ocultamento no anonimato da opinião pública, figuramos todos como “mercadorias de fábrica, como indiferentes, indignos de trato e de instrução. [...]”. (GIACOIA, 2012, pp. 178-179)

Nietzsche apresenta, logo no início de *Schopenhauer como educador*, o filósofo e o artista como antídotos à preguiça e à covardia, tão comuns nos homens: quando o filósofo despreza os homens, é a preguiça destes que ele despreza, pois é ela que os faz adquirir o comportamento indiferente das mercadorias fabricadas em série, indignas de contato e de ensino. Os artistas detestam o andar negligente, com modos emprestados e opiniões postizas, e revelam o segredo segundo o qual todo homem é um milagre que não se repete, é único e original em cada movimento dos seus músculos e de maneira nenhuma tedioso. Entregue à própria sorte, não podendo confiar em ninguém para trilhar seu próprio caminho, o homem que não quer pertencer à massa deve escutar a sua consciência que lhe grita:

“Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas.”

Toda alma jovem ouve este apelo dia e noite, e estremece; pois ela pressente a medida de felicidade que lhe é destinada de toda a eternidade, quando pensa na sua verdadeira emancipação: felicidade à qual de nenhum modo alcançará de maneira duradoura, enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. (NIETZSCHE, 2009b, p. 162)

Uma vida sem esta libertação, que permanece nas cadeias da opinião corrente e do medo, é desesperada e sem sentido: “[...] quem aspira por si mesmo e pretende viver segundo sua própria medida e legislação, (sic) tem de se responsabilizar pela direção da própria existência, não permitindo que ela se iguale a um penoso acaso desprovido de pensamento” (GIACOIA, 2012, p. 179). É preciso ocupar-se seriamente com a história da autêntica emancipação da vida, não poupando o tempo de uma época que coloca sua salvação nas opiniões recebidas, governada pelos intérpretes da opinião, e, para Nietzsche, a sua época, por apresentar tais características, seria lembrada pela posteridade como o período mais inumano da história: “Essa tentativa de se soltar da opressiva artificialidade convencional e da acomodação burguesa significa, para Nietzsche, emancipação, e constitui a mais genuína aspiração da alma jovem e vigorosa” (GIACOIA, 2012, p. 179). A fonte de nossa coragem para lutar por libertação, mais do que na esperança de um futuro promissor, está na nossa própria singularidade, no fato inexplicável de

vivermos justamente hoje, quando é preciso mostrar por que razões e para que fins aparecemos exatamente agora. “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu [...] Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar” (NIETZSCHE, 2009b, p. 164). Sendo dever de cada um de nós seguir o próprio caminho, como, então, nos encontrar a nós mesmos?

Para Nietzsche, não despencamos em queda livre e direta para o poço onde se oculta o tesouro de nossa ipseidade, tampouco é arrancando violentamente nossas peles e máscaras que descobriremos o âmago velado de nosso Si-próprio, de nossa face verdadeira. Ao contrário, tudo aquilo que nos cerca e acompanha, ao longo de nossa existência, presta testemunho indireto dessa nossa essência: amizades e inimizades, amores e aversões, memória e esquecimento, palavra e silêncio, tempos e lugares, nosso olhar e nosso aperto de mão, nossos livros e escritos, os traços de nosso punho e as linhas de nosso rosto. (GIACOIA, 2012, p. 180)

É interessante reproduzirmos integralmente como Nietzsche apresenta, na *III Intempestiva*, a pergunta que a jovem alma deveria fazer, o caminho que ela deveria percorrer, voltando retrospectivamente para sua vida, mesmo sendo uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo:

O que tu verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e ao mesmo tempo totalmente cumulado? Faz passar novamente sob teus olhos a série inteira destes objetos venerados, e talvez eles te revelem, por sua natureza e por sua sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro eu. Compare estes objetos, observe como eles se completam, crescem, se superam, se transfiguram mutuamente, como formam uma escada graduada através da qual até agora elevaste até o teu eu. Pois tua essência verdadeira não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo teu eu. Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. (NIETZSCHE, 2009b, p. 165)

A autêntica formação é libertação, ela consoma a natureza, sendo a lembrança dos nossos mestres e educadores o melhor meio de nos encontrar a nós mesmos. Schopenhauer é, aqui, o único professor, o único mestre de quem Nietzsche pode se orgulhar; para ele, Schopenhauer era o único, naquela época, “que podia libertar nosso espírito, colocando-nos acima da Natureza, transfigurando a Natureza

pela negação da Vontade” (WEBER, 2011, p. 164). Schopenhauer será um exemplo para Nietzsche porque não era sua intenção aparecer, brilhar, seduzir: quando Schopenhauer escrevia, escrevia para si mesmo, honestamente; quando fala para si mesmo, fala como um pai que procura instruir o próprio filho, com um discurso correto, rude e benevolente. Schopenhauer será, para Nietzsche, “aquele que, em virtude da força da sua personalidade e do seu estilo, seja da escrita, seja da vida, representará um banho frio, revigorante, à confusão e à fraqueza do estilo jornalístico do seu tempo” (WEBER, 2011, p. 157). Do lado oposto a Schopenhauer, como exemplo de escritor medíocre e pensador de pouco fôlego, de estilo jornalístico, Nietzsche aponta David Strauss, o escritor a quem ele dirigiu suas críticas na *I Intempestiva* e formulou a expressão “filisteu da cultura”. Nietzsche constatou que sua época estava carente de escritores como Schopenhauer, que se encontram no íntimo de si mesmos, que pretendem dizer “o que é profundo simplesmente, o que é comovente sem retórica, o que é estritamente científico sem pedantismo” (NIETZSCHE, 2009b, p. 172). Deveríamos desconfiar de todos os escritores: no entanto, mesmo como escritor, Schopenhauer é honesto. E, além de honesto, é sereno: o verdadeiro pensador se alegra e fica sereno sempre, sem gestos aflitos, com segurança e simplicidade, com coragem e vigor, sempre como vencedor – não há serenidade senão lá onde há vitória; nada há de mais alegre nem melhor do que aproximar-se de um desses vitoriosos. Mesmo que somente através de livro, Nietzsche sempre se impressionou pela honestidade, serenidade e constância de Schopenhauer: “ele é honesto porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo; sereno porque venceu pelo pensamento o que há de mais difícil, e constante porque assim dever ser” (NIETZSCHE, 2009b, p. 175). Além disso, pressentia que havia encontrado nele o educador e filósofo que, por tanto tempo, procurava.

2.2.2 Como se chega a ser o que se é

“*Wie man wird, was man ist*”, “como se chega a ser o que se é”, é um dos lemas da *III Intempestiva*, frase oriunda das *Odes Píticas* de Píndaro e que Nietzsche traduz para o alemão, aparecendo ao longo de sua obra em diferentes modulações:

A frase aparece pela primeira vez na obra de Nietzsche, em grego, no imperativo e em epígrafe, em um trabalho juvenil sobre Teognis; é um dos lemas da terceira intempestiva; volta a aparecer, com diferentes modulações, no parágrafo 263 de *Humano, demasiado humano* e nos parágrafos 270 e 335, de *A Gaia Ciência*; escreve outra vez, novamente, em *O convaléscente* e em *A oferenda de mel* de *Assim falou Zaratustra*; aparece, também, em algumas das cartas de Nietzsche a seus amigos; e, naturalmente, como que dobrando, ampliando e fazendo delirar o subtítulo do *Ecce Homo*, escreve novamente no famoso parágrafo 9 de *Por que sou tão inteligente*. (LARROSA, 2009, p. 42)

Além dessas ocorrências ao longo da obra de Nietzsche, aparecem, também, frases similares, tais como: “formar-se a si próprio”, “cultivar-se a si próprio”, “fazer-se a si próprio”, entre outras frases similares. A reescrita dessa frase atravessa a obra de Nietzsche, dizendo cada vez coisas diferentes, “com um sentido que é cada vez, de novo, indeciso” (LARROSA, 2009, p. 42) – ao reescrever essa frase, Nietzsche nos convida a reescrevê-la.

Ela aparece em *Schopenhauer como Educador*, um livro destinado aos que ainda têm algo para decidir sobre sua própria vida, sobre sua posição frente à cultura. Em *Schopenhauer como Educador*, livro que transpira inquietude e desassossego, ao mesmo tempo que transpira decisão e autoexigência, Nietzsche adota a posição de um jovem ao se colocar à sombra de Schopenhauer, como havia feito nas conferências da Basileia, ao apresentar o relato de uma experiência de juventude. Como subtítulo de *Ecce Homo* (1888), obra na qual Nietzsche contou sua própria vida, “como se chega a ser o que se é”, encontrada nas *Odes Píticas* na forma imperativa, passa a ser uma interrogação, indicando o seu caráter problemático. O imperativo de Píndaro em *Ecce Homo* funciona no interior de um relato retrospectivo de Nietzsche contando como tornou-se “Nietzsche”, refletindo sobre os momentos cruciais de sua trajetória:

E resulta que um dos traços característicos do *bildungsroman* (sic) é, precisamente, esse funcionamento reflexivo do relato, no qual, o processo de “chegar a ser o que se é” do protagonista aparece como dobrado sobre si mesmo e, contado, em dois planos ao mesmo tempo, o plano sucessivo dos acontecimentos e plano reflexivo, construído a partir do final, em que cada um dos momentos temporais é mostrado a partir do seu resultado. (LARROSA, 2009, p. 46)

A temporalidade da *Bildung* não é linear, progressiva, em que os acontecimentos anteriores influem sobre os posteriores, mas é reflexiva, com os

acontecimentos e as formas de consciência posteriores ressignificando os anteriores – ao final do relato retrospectivo, o protagonista alcança a autocompreensão e a autopossessão, torna-se o que é. Em *Schopenhauer como educador*, “como se chega a ser o que se é” aparece como premissa de uma negação: “a negação é, justamente, o ponto de partida convencional do *Bildungsroman*. Ao princípio da novela, o jovem protagonista aparece inquieto, solitário, mal-humorado, impaciente, em uma espécie de mal-estar indefinido” (LARROSA, 2009, p. 51). Cada vez mais, o protagonista se vê distante daqueles que sabem quem são ou o que querem, se vê entre o que se é e o que se vem a ser – e, no caso de Nietzsche, esse processo é o mesmo que tornar-se filósofo. Em *Schopenhauer como educador*, após questionar como nós podemos nos encontrar a nós mesmos, Nietzsche lança um olhar reflexivo sobre os educadores, no qual Schopenhauer ganha destaque e, conseqüentemente, a própria filosofia, a filosofia como disciplina do viver, como disciplina do cultivo da vida:

Tudo o que compõe seu “aqui” e seu “agora”, sua pátria e seu presente, e, principalmente, tudo o que deveria estar a serviço da formação, as instituições de cultura e os assim chamados “mestres”, aparecem como um perigo de morte para essa *Bildung* que está começando a afirmar-se como princípio de vida, como desejo de vida, como “saúde”, como força vital. (LARROSA, 2009, p. 52)

A subjetividade autêntica tem como seu valor máximo a vida, eis o *critério da vida*, e, mesmo quando nega, quando luta contra o seu próprio eu, contra aquilo que se é no presente para nesse processo “tornar-se o que se é”, esse combate apresenta um sentido afirmativo. Aquele que se lançou nesse processo de “tornar-se o que se é” enfrenta toda sorte de “perigos mortais” e precisa ter coragem para afirmar a vida, para responder com um “sim” à vida – “Por isso a dimensão construtiva do ‘chegar a ser o que se é’ não pode encontrar-se, nem no *Nosce te Ipsum* socrático-platônico-cristão, nem no *Sapere Aude* que Kant havia colocado como a chave da Ilustração” (LARROSA, 2009, p. 53); “chegar a ser o que se é” só é possível a partir de uma afirmação trágica da vida²⁰:

²⁰*Nosce te Ipsum*, “conhece-te a ti mesmo”, máxima inscrita no Templo de Apolo em Delfos, da qual Sócrates se apropria. *Sapere Aude*, “ouse saber”, máxima de Horácio, da qual Kant se apropria em seu opúsculo *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?*, em que é apresentada como lema do Iluminismo: “tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento”. Kant escreve esse opúsculo no contexto da Prússia do século XVIII, elogiando o despotismo esclarecido de Frederico II, no exercício de uma liberdade possível, de poder pensar o que quiser, mas com o dever de obedecer ao Estado; enquanto que, no século XIX, Nietzsche tece críticas ao Estado prussiano, em defesa de uma autêntica reflexão

[...] não é pelo caminho da interioridade proposto por Sócrates, da reflexiva concentração da alma sobre si mesma, que Nietzsche julga ser possível realizar a tarefa prometeica de tornar-se quem se é. Para ele, não partimos de uma realidade oculta na profundidade de nosso íntimo, de um tesouro que teríamos de desenterrar de uma caverna obscura. Ao contrário, o primeiro passo do caminho consiste num desprendimento, num desgarramento daquilo que, no íntimo, consideramos como nosso eu. Em Nietzsche, o caminho não parte da interioridade – ao contrário, dela devemos nos afastar, nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da *bio-grafia*, na linha traçada por nossas escolhas e nossos feitos, compondo a unidade de um estilo – fundamento dissipante, que pode ser resgatado apenas ao espelhamos de maneira cambiante os fatos e os gestos dispersos que compõem a história de nossas vidas. (GIACOLA, 2012, p. 177)

Em *Schopenhauer como educador*, a imagem de Schopenhauer apresentada por Nietzsche é de um tipo afirmativo²¹, cuja intempestividade não permanece na mera negação, na mera crítica de seu tempo:

[...] há uma maneira de negar e destruir que é precisamente um extravasamento desta poderosa aspiração à santificação e à salvação, da qual Schopenhauer foi para nós, homens profanos, homens seculares no sentido próprio do termo, o primeiro mestre filosófico. (NIETZSCHE, 2009b, p. 200)

Schopenhauer educa e legisla sobre a sua própria vida e o seu próprio pensamento, enfrentando toda sorte de perigos, que esmagariam e despedaçariam qualquer criatura mais fraca:

[...] como indivíduo, ele se mantém numa atitude de fortaleza, a despeito do mundo e dos perigos que acometem a cada homem. No caso do gênio, contudo, a realidade assola-o de forma mais violenta. A solidão, o desespero da verdade e a nostalgia foram os perigos aos quais Schopenhauer esteve exposto, mas aos quais não sucumbiu. (WEBER, 2011, p. 147)

Para colocar a salvo a si mesmo e a sua filosofia, Schopenhauer não se deixou enganar pela promessa de uma felicidade vivenciada junto à comunidade, pelo preconceito de que não se deve perdoar quem se sinta infeliz e solitário, segundo o dogma de que há sempre, em toda solidão, uma culpa secreta: o espírito filosófico só

filosófica que exige liberdade frente ao Estado, à economia, à religião, aos valores estabelecidos e dominantes.

²¹Parece estranho à filosofia nietzschiana essa imagem de Schopenhauer como sendo a de um tipo afirmativo, como sendo um pessimista afirmativo, visto que, em sua filosofia madura, o pessimismo schopenhaueriano é considerado uma das mais nefastas reações frente à dor e ao sofrimento: eis mais um exemplo da guinada que ocorrerá em sua filosofia com o *Humano, demasiado humano*.

é compatível com uma forma de vida solitária. Schopenhauer era um solitário e tinha como adversário todo mundo à sua volta, pois carregava uma dessas culpas secretas, a de dar mais valor à sua filosofia do que seus contemporâneos; era ainda mais infeliz por ter aprendido que, “para salvaguardar sua própria existência, ele tinha de defender a todo custo sua filosofia contra a indiferença dos seus contemporâneos” (NIETZSCHE, 2009b, p. 179). Uma inquietude terrível o dominava, pela ameaça de ver sua obra cair no esquecimento por não possuir nenhum seguidor notável; assim como o atormentava a preocupação em perder sua pequena fortuna e talvez não poder mais assumir uma atitude autêntica e honesta em relação à filosofia²². Um destino de solidão é o presente que lhe dão seus contemporâneos. Porém, como um semideus que suporta viver em condições tão terríveis, sob o perigo do isolamento, da solidão, o primeiro dos perigos aos quais esteve exposto, Schopenhauer foi capaz de viver vitoriosamente.

O segundo perigo, o desespero da verdade, provocado aqui pela filosofia kantiana, pela constatação dos limites da razão humana e daquilo que concebemos como verdade e pela impossibilidade de se conhecer a “coisa-em-si”, não fez de Schopenhauer um cético. Pelo contrário, a sua natureza robusta e completa no sofrimento e no desejo, uma natureza que o torna mais do que uma simples máquina de pensar e calcular, foi fecundada e fortalecida, ali onde muitos sucumbiram e de onde foram subtraídas todas as certezas: “ele é o guia que conduz das cavernas da melancolia cética ou da renúncia crítica para as alturas da contemplação trágica, com o céu noturno e suas estrelas no infinito acima de nós” (NIETZSCHE, 2009b, p. 182). Schopenhauer foi grande por ter-se colocado diante da imagem da vida como diante de uma totalidade, para interpretá-la como totalidade, sem se deixar desviar e sem se imiscuir numa escolástica conceitual.

Por fim, o terceiro e o mais notável perigo no qual Schopenhauer viveu:

[...] ele sabia que tinha uma parte do seu ser satisfeita e cumprida, sem desejo, certa da força que possuía – assim, consciente de ser uma realização vencedora, carregava sua vocação com grandeza e dignidade. Uma nostalgia impetuosa vivia na outra metade do seu ser. (NIETZSCHE, 2009b, p. 185)

²²Lembrando que Schopenhauer tentou lecionar na Universidade de Berlim, com o título de *Privatdozent*, sem receber salário, mas, ao concorrer com as aulas sempre lotadas de Hegel, não obteve sucesso e, após duas tentativas fracassadas, renunciou à docência, passando a viver daí em diante com a herança paterna.

Há um limite nos dons e no querer moral de cada homem e esse limite é causa de nostalgia e melancolia. Eis a origem de toda verdadeira cultura: a nostalgia do homem que, do fundo do sentimento do seu pecado, do limite dos seus dons, aspira à santidade e à genialidade. A natureza de Schopenhauer envolvia uma dualidade estranha e perigosa e, com incomparável precisão, ele sentia em si o pulsar do gênio: a unidade indestrutível de sua natureza não foi rompida nem esterilizada por esta nostalgia. O terceiro perigo é o endurecimento moral e intelectual, quando o homem destrói o liame que o prendia a seu ideal, quando deixa de ser fecundo, de procriar, enfraquecendo o próprio eu, abandonando-se à autorrenúncia, tornando-se nocivo e inútil à cultura:

E a despeito dessa tendência, Schopenhauer não sucumbiu à negação, atitude pela qual torna-se exemplar; afinal, superar a força que o arrastava, a partir de si, para a negação representou sua mais difícil tarefa. Com isso, ele permaneceu filósofo no sentido mais forte do termo, pois o movimento de negação passou a ocupar um lugar central em sua filosofia. Quer dizer, a negação, enquanto princípio metafísico, tornou-se elemento central do seu pensamento. E tudo isso, pensa Nietzsche, de forma robusta, viril, sem concessões a uma atitude subjetiva lamuriante ou a um relativismo fraco. (WEBER, 2011, p. 149)

Viver é estar em perigo e esses três perigos aos quais Schopenhauer esteve exposto ameaçam a todos nós. Para a maioria das pessoas, há aí algo de insuportável, o que desperta a admiração de Nietzsche em ver com que vigor Schopenhauer se defendeu desses perigos e como saiu são e salvo dessa luta. Todas as cicatrizes e feridas abertas que resultaram dessa luta e todos esses defeitos e imperfeições nos aproximam de Schopenhauer, pois o vemos como sofredor e como companheiro de sofrimento, demasiado humano, não mais somente imerso na elevação desdenhosa do gênio. Frente a esse quadro, encontrar a obra de Schopenhauer foi um acontecimento de grande importância para o *devir filósofo* de Nietzsche. O principal interesse dele não estava na doutrina teórica de Schopenhauer, mas sobretudo na postura deste em relação à sua época, “o seu distanciamento consciente e precavido das instituições acadêmicas, a sua ausência de compromisso em relação ao Estado ou à Igreja, a sua crítica à filosofia universitária oficial, a sua retidão, a sua veracidade, o seu heroísmo” (MELO, 2009, p. 23): Schopenhauer é modelo para Nietzsche pela sua forma própria de tornar-se filósofo. Podemos considerar Nietzsche, a exemplo do que foi Schopenhauer para ele, um verdadeiro

educador e, dessa forma, não serão suas teses tão controversas que realmente importarão, mas sua seriedade e coragem diante da pergunta referente ao sentido da vida – posteriormente, em *Ecce homo* (1888), Nietzsche dirá que: “[...] em ‘Schopenhauer como educador’ está inscrita minha história mais íntima, meu *vir a ser*. [...] no fundo não é ‘Schopenhauer como educador’, porém seu oposto, ‘Nietzsche como educador’, que assume a palavra” (NIETZSCHE, 2008a, pp. 67-68). Diante dessa afirmação, podemos considerar que a caracterização de Schopenhauer feita por Nietzsche em *Schopenhauer como educador* diz muito sobre o próprio Nietzsche em seu processo de “tornar-se o que se é”. Enquanto que a afirmação de que a nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da *bio-grafia*, se confirma diante da trajetória e biografia do próprio Nietzsche:

Muito cedo, Nietzsche aprende a desconfiar dos nacionalismos, inquietar-se com o progresso industrial, duvidar dos benefícios da democracia, preocupar-se com a manutenção da tradição cultural. Todas essas inquietações estão presentes em seus escritos. Ainda jovem, empenha-se em exaltar o caráter imprescindível da formação da cultura clássica, a importância fundamental do ensino puro e desinteressado, a pedagogia grega ancorada nas experiências vividas por cada indivíduo. Todas essas ideias aparecem, com frequência, em seus textos. Mas a preocupação central que atravessa sua obra diz respeito aos valores morais. (MARTON, 1993, p. 20)

Nietzsche, criado em uma família luterana, desde a adolescência se interessou pela questão do mal. Sua intenção era a de se aprofundar nos estudos teológicos, mas, já na universidade, renunciou a esse projeto para se dedicar ao estudo do grego. Foi quando, através da filologia clássica, entrou em contato com os escritos dos pré-socráticos, chegando, assim, à filosofia. Os primeiros escritos de Nietzsche, que abordamos na presente dissertação, foram concebidos nesse período de transformações em sua vida, de uma vocação inicial para a teologia, passando pela especialização e docência em filologia clássica, até assumir, definitivamente, a filosofia. Em *O nascimento da tragédia no espírito da música*, sua primeira obra, publicada no início de 1872, percebemos como nessa época os dois homens com quem Nietzsche havia entrado em contato ainda quando estudava filologia clássica na Universidade de Leipzig, Arthur Schopenhauer e Richard Wagner, exerciam grande influência em sua vida e em seu modo de pensar. Quando Schopenhauer publicou, em 1818, sua obra fundamental, *O mundo como vontade e representação*, ela não foi

amplamente lida, proeza realizada quase meio século após a publicação de sua primeira edição:

Certo dia de 1865, Nietzsche encontra a obra numa livraria; compra um exemplar e entusiasma-se com o pensamento de Schopenhauer: nenhuma Providência, nenhum Deus dirige o universo; todos os fenômenos não passam de aspectos de uma cega vontade de viver; essa vontade de viver absurda, sem razão ou finalidade, revela-se como a essência do mundo; a dor que dela nasce constitui a única realidade; é na música que a vontade de viver se manifesta de maneira mais intensa; “o mundo é música encarnada tanto quanto Vontade encarnada”. (MARTON, 1993, p. 25)

Nietzsche, apaixonado pela música de Wagner, teve a oportunidade de conhecê-lo em novembro de 1868, quando o compositor estava de passagem por Leipzig. Nietzsche ficou surpreso ao descobrir que Wagner era um profundo conhecedor da filosofia de Schopenhauer e, nos anos que se sucederam, eles estreitaram relações, com intensa troca de cartas e com visitas constantes de Nietzsche à residência do compositor em Tribschen, passando bons momentos juntos²³. Os anos de convivência com Wagner causaram grande impacto na vida do filósofo, como escreveu à sua irmã, Elizabeth Foerster-Nietzsche, semanas antes do seu colapso mental em 1888:

Aqui onde falo das influências vivificadas da minha vida, é necessária uma palavra para exprimir a minha gratidão pelo que, acima de todas as coisas, me revigorou mais profunda e genuinamente. E isso foi, indiscutivelmente, a minha convivência com Richard Wagner. Todas as minhas restantes relações de amizade são por mim tratadas muito ligeiramente, mas por preço algum estaria disposto a apagar da minha vida os dias de Tribschen – esses dias de confiança mútua, de agradável disposição, de sublimes lampejos – os momentos *profundos*... (NIETZSCHE, 1990, pp. 11-12)

Temos, aqui, um exemplo de que os mais fecundos encontros também são os mais formativos e educativos, uma vez que revelam os nossos impulsos e aspirações mais fortes, o que efetivamente queremos atingir e possuir:

²³A irmã de Nietzsche, Elisabeth Foerster-Nietzsche, em razão do 70º aniversário do nascimento de seu irmão, publicou a *Correspondência com Wagner*, em que procurou evidenciar os laços afetuosos dessa amizade. Em sua apresentação, ela reproduziu o seguinte relato: “Richard Strauss disse um dia que considerava o período em que a amizade entre Richard Wagner e Friedrich Nietzsche atingiu seu zênite, como um dos momentos culturais mais marcantes e significativos do século dezanove” (NIETZSCHE, 1990, p. 11).

É nesse ponto de interseção que o tema da amizade conecta-se estreitamente com o tema da educação, pois verdadeiros educadores e formadores são, para Nietzsche, amigos em sentido muito peculiar, na medida em que são capazes de apontar para algo que nos revela o verdadeiro sentido originário (*Ursinn*) e a matéria fundamental (*Grundstoff*) de nossa essência. (GIACOIA, 2012, p. 190)

Influenciado por essas duas grandes personalidades, Schopenhauer e Wagner, em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche extrapola o campo da filologia clássica, tecendo considerações filosóficas a respeito da tragédia grega: ele concebe a tragédia grega como sendo a manifestação artística em que os dois *impulsos artísticos da natureza*, o apolíneo e o dionisíaco, estão conjugados – “o papel da educação é então libertar estas forças interiores que a natureza colocou nos homens para a sua elevação e realização: as forças instintivas e plásticas que permitem a eles realizar suas obras, sobretudo as obras mais elevadas” (MELO, 2009, p. 42). À valorização do apolíneo, da arte da ponderação e do domínio de si, que, até então, os filólogos, estetas e historiadores praticavam, Nietzsche contrapõe o dionisíaco, sublinhando a embriaguez e a desmesura presentes na arte grega; em oposição ao homem trágico, surge na Grécia, com Sócrates, o homem teórico, que privilegia o conhecimento racional em detrimento da arte e que se mostra otimista diante da crueldade da existência, opondo-se à própria vida; também, apesar da hegemonia do homem teórico que perdurou até sua época, diante da obra de Wagner, Nietzsche acredita vivenciar o renascimento da tragédia.

Uma polêmica foi gerada após o lançamento de *O nascimento da tragédia*: o livro agrada a muito poucos, recebendo ataques violentos por parte do helenista Willamowitz-Möllendorf, que o considera demasiado literário e imaginativo, enquanto seus amigos, o helenista Erwin Rohde e o próprio Richard Wagner, saem em sua defesa. Quem entra em contato com a obra de Nietzsche deve ter cautela diante de seu estilo, que, desde sua primeira obra, é causa de aversão ou fascínio; deve-se procurar compreender um autor tal como ele mesmo se compreendeu e, no caso de Nietzsche, essa tarefa é facilitada, pois ele mesmo reexaminou seus escritos ao longo da vida. Como resposta a essa polêmica, o filósofo se entrega ao trabalho: profere as cinco conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos*, em 1872; escreve dois textos inacabados, *A filosofia na idade trágica dos gregos* e *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, em 1873; escreve uma série de brochuras polêmicas, publicadas com o título *Considerações Intempestivas*, entre 1873 e 1876. Apesar de

Nietzsche ter planejado um número maior de *Considerações Intempestivas*, ele escreve apenas quatro, *David Strauss como apóstolo e escritor*, *Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*, *Schopenhauer como educador* e *Wagner em Bayreuth*:

As *Considerações extemporâneas* trazem a marca do desafio. Nas duas primeiras, Nietzsche critica de maneira radical a cultura de sua época e, nas últimas, aponta a filosofia de Schopenhauer e a música de Wagner como anunciadores de uma renovação cultural na Alemanha. Contudo, a homenagem que ele presta aos mestres já tem sabor de despedida. Mais tarde, em sua autobiografia, dirá que, quando então falara de Schopenhauer e Wagner, estivera de fato a falar de si mesmo. Ele não quer mais empenhar-se em divulgar ou levar adiante ideias alheias. Refratário a compromissos, deseja empregar sua força e inteligência na busca do próprio caminho. (MARTON, 1993, p. 28)

A publicação da *IV Intempestiva*, em julho de 1876, coincidiu com a inauguração do *Festspielhaus* em Bayreuth. Nietzsche empenhara-se em divulgar as ideias de Wagner, escrevendo artigos em sua defesa, e em angariar fundos para a construção de seu teatro. No entanto, ao assistir às solenidades e à primeira apresentação da *Tetralogia*, as suspeitas de Nietzsche se confirmaram: “o que fora destinado a instituto da nova cultura não passava de *mais uma* sala de espetáculos e o drama musical wagneriano convertia-se em *mais uma* mercadoria de luxo” (MARTON, 1993, p. 29). Em novembro de 1876, encontrou-se pela última vez com Wagner. Ao lançar, em 1878, o *Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres*, em comemoração ao centenário da morte de Voltaire, Nietzsche envia o livro a Wagner, que silencia; mas, tempo depois, nas *Folhas de Bayreuth*, revista de caráter pangermanista que circulava entre os wagnerianos e que mesclava ideias sobre a desigualdade de raças e doutrina cristã – distante do projeto inicial de que Nietzsche participara –, aparece um artigo condenando o livro.

Em 1879, um dos piores anos na vida de Nietzsche, quando sua saúde deteriora-se e as obrigações profissionais pesam-lhe cada vez mais, ele decide, então, entregar a carta de demissão à Universidade de Basileia e, graças ao empenho de Overbeck²⁴, seu amigo fiel e constante, passa a receber uma pensão pelos serviços prestados à comunidade, o bastante para viver com modéstia até o fim de

²⁴Em 1874, Nietzsche convive intensamente com Franz Overbeck, professor de teologia e crítico do cristianismo, enquanto se distancia, pouco a pouco, de Wagner e sua esposa, Cosima, agora instalados em Bayreuth.

seus dias. Essa é uma época decisiva em sua vida e Nietzsche passa a viver como um filósofo errante:

Por dez anos, a cidade da Basileia fora seu ponto de referência. Ali teve casa, amigos, trabalho. Pertenceu aos círculos acadêmicos e denunciou a senilidade e aridez do academicismo; trabalhou no meio universitário e atacou a erudição e o vazio da universidade; foi mestre e discípulo e criticou a dependência do espírito. Nunca deixou de ser crítico, mas sempre teve objetivos. Agora iria percorrer as estradas da Suíça, Itália, França e Alemanha; sonharia com lugares mais distantes: México, Tunísia, Oriente. Por dez anos, não se deixaria reter em parte alguma por mais de seis meses. (MARTON, 1993, pp. 30-31)

A solidão envolveu sua vida: raros amigos, escassos leitores. Em seus últimos escritos, acreditava ter nascido póstumo e que seu público ainda estava por vir, não sendo possível ser compreendido ou reconhecido por sua própria época, oscilando entre a promessa do futuro e a impossibilidade do presente. Uma autêntica reflexão filosófica propõe-se a mergulhar fundo na própria época para ultrapassá-la: para ser grande é preciso ser extemporâneo. Para Nietzsche, todo grande homem é considerado filho autêntico de seu tempo, mas sofre de todas as mazelas de seu tempo com mais força e mais sensibilidade do que todos os homens mais medíocres, por isso ele combate contra seu tempo. Tal combate aparentemente é um combate destrutivo e contra si mesmo, mas o que ele verdadeiramente combate no seu tempo é aquilo que o impede de ser grande, ser livre e inteiramente ele mesmo:

Disto se segue que sua hostilidade, no fundo, está dirigida precisamente contra aquilo que, por certo, está nele mesmo, mas não é propriamente ele mesmo, ou seja, a impura mescla e aproximação do incompatível e do eternamente inconciliável, contra a falsa solda do contemporâneo com sua extemporaneidade; e, afinal, o suposto filho do tempo se mostra apenas como seu enteado. (NIETZSCHE, 1983, p. 73)

Assim lutou Schopenhauer contra a sua época e, logo que venceu, percebeu em si mesmo o gênio – assim lutou Nietzsche: o contemporâneo é o objeto da crítica de Nietzsche, isto é, a subjetividade típica da modernidade centrada no sujeito racional, produtor de conhecimento, produtor de ciência. Tais considerações permitem sustentar a tese de que a formação da subjetividade autêntica só é possível na extemporaneidade: há algo mais alto e mais puro para encontrar e alcançar além de uma vida de conformidade à época; a subjetividade autêntica tem como seu valor

máximo a vida e, quando se coloca contra o presente, sua luta possui um sentido afirmativo – “No mais profundo do teu coração, dizes sim a esta existência? [...] Pois não é preciso senão um único e verdadeiro sim vindo de tua boca – e a vida tão gravemente acusada seria absolvida” (NIETZSCHE, 2009b, p. 190). É longo o processo de libertação para tornar-se espírito livre: é preciso disciplina para desfazer-se de hábitos, abandonar comodidades, renunciar à segurança, despedir-se de toda crença e de todo desejo de certeza e, mesmo diante de abismos, com a vida sustentada por um fio, ainda ser capaz de dançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia nietzschiana está intimamente ligada à sua época, está inscrita num contexto preciso, mesmo que dirija ao mundo que presencia uma crítica radical, mesmo que lute contra o seu tempo, que declare guerra aos valores vigentes. Assim Nietzsche se posiciona contra as profundas transformações que ocorriam na Alemanha do século XIX, contra as mudanças que ocorriam na esfera da cultura e da educação. Na Alemanha do século XIX, a cultura e o ensino foram uniformizados, visando a coesão entre todos os Estados alemães, a despeito das diferenças e especificidades regionais, ao mesmo tempo em que, com o processo de industrialização, a burguesia esperava ter acesso aos bens culturais dos quais, até aquele momento, somente a nobreza desfrutava e deseja que os empregados de suas indústrias recebessem uma educação apropriada para desempenharem suas tarefas: se no final do século XVIII a cultura era compreendida como criação desinteressada, desvinculada de exigências utilitárias, no século XIX ela se submete às necessidades práticas do momento, aos caprichos da moda e aos ditames da opinião pública, ocorrendo a proliferação dos institutos profissionais e escolas técnicas e o esfacelamento das universidades em cursos especializados.

Na Alemanha, a partir de 1870, educação e cultura foram submetidas aos ditames da economia política, enquanto desapareciam as inquietações relativas ao cultivo do espírito humano e o desenvolvimento integral e autônomo do indivíduo. Em sua *I Intempestiva*, Nietzsche chama de “filisteus da cultura” a espécie de homens que, em sua época, chegou ao poder: homens que não reconheciam a diferença entre miséria cultural e verdadeira cultura e que, no entanto, organizavam as instituições artísticas e os estabelecimentos de ensino; homens que, em oposição aos homens verdadeiramente cultos, transformavam a cultura em mera mercadoria, em algo vendável; homens que, desconhecendo o valor e o poder transfigurador da arte, caracterizavam-se pela imitação e pelo consumo dos bens culturais. Nesse cenário, a criação cultural passou a ser avaliada de acordo com a *lei da oferta e da procura*, de acordo com o critério das “necessidades do consumidor” e do lucro obtido com o comércio dos bens culturais, e a formação cultural passou a significar uma capacitação rápida voltada às necessidades do mercado ou do Estado, para logo

ganhar o suficiente ou servir de modo eficiente. Em oposição a esse cenário, para Nietzsche, a formação da subjetividade autêntica exige o ataque à mentalidade mercantil que equipara cultura e dinheiro e à mentalidade estatal que instrumentaliza as instituições de ensino.

Para Nietzsche, Estado e cultura seriam, de certa forma, adversários: a decadência de um é a prosperidade do outro; quando as forças são concentradas em torno do Estado, como no caso do Reich fundado em sua época, a cultura é debilitada; por outro lado, podemos verificar, em épocas de decadência política, uma grande fertilidade cultural. Nesse sentido, possuindo uma concepção de cultura de caráter cosmopolita, Nietzsche combate a cultura de sua época, o nacionalismo e o romantismo, o sentimento patriótico que se fortaleceu após a guerra franco-prussiana, pois pouco importa o caráter nacional a quem trabalha para a cultura, afirmando que ser bom alemão é despojar-se do germanismo. Quem trabalha para a cultura deve salvaguardar a liberdade interior, deve estar disposto a rebelar-se contra toda autoridade e toda crença, e, ao mesmo tempo, seguir rigorosa disciplina, abandonando os hábitos de uma vida cômoda e segura; deve recusar cargos e salários que poderiam comprometer sua liberdade e sua autenticidade. O homem singular se afasta, pois, do homem de rebanho: a criação cultural não pode ser avaliada pelas necessidades do rebanho, pela utilidade coletiva, e, no entanto, aquele que se recusa a servir à coletividade é considerado imoral, imprevisível e arbitrário. Portanto, para Nietzsche, cultura, além de possuir caráter cosmopolita e de ser tarefa do homem singular, é criação desinteressada, sem qualquer intenção utilitária, não sendo os bens culturais meras mercadorias.

Esperamos com a presente dissertação ter explorado a concepção de subjetividade autêntica, assim como seu processo formativo, tal como Nietzsche apresentou em seus primeiros escritos. Revela-se, pois, o caráter parcial da nossa investigação: nos detivemos em seus escritos de juventude, entre *O nascimento da tragédia* e *Considerações Intempestivas*; período em que seu pensamento ainda se encontrava sob forte influência de Schopenhauer e Wagner e, conforme Nietzsche foi se distanciando da influência de Schopenhauer e Wagner, ele foi abandonando algumas teses de juventude; também, optamos por preservar as teses do jovem Nietzsche, mesmo quando se mostraram controversas e politicamente incorretas, sem confrontá-las diretamente em oposição a outras concepções de educação.

Iniciamos nossa investigação a partir de *O nascimento da tragédia*, primeira obra publicada de Nietzsche e objeto de nosso primeiro capítulo, onde pudemos ter acesso a visão de mundo do jovem Nietzsche: como ele compreendia a cultura moderna, frente à cultura trágica da Grécia Arcaica, frente à cultura trágica entendida como modelo de cultura favorável à formação da subjetividade autêntica, à formação da singularidade. A partir de *O nascimento da tragédia*, pudemos reunir os elementos necessários para compormos uma concepção trágica de formação (*Bildung*): se desde de Sócrates a razão imperou, o homem teórico imperou, marcando o fim da época trágica dos gregos, impossibilitando uma autêntica formação que libertasse os *impulsos artísticos da natureza*, impossibilitando uma autêntica formação que cultivasse as letras e a música, o apolíneo e o dionisíaco, Nietzsche enxergou em sua época uma oportunidade para o renascimento da cultura trágica, motivado pela filosofia de Schopenhauer (todos os fenômenos não passam de uma cega vontade de viver) e pela arte de Wagner (a união entre a música, a poesia, a mitologia e o teatro). Logo em sua obra de estreia, Nietzsche mostrou o caráter extemporâneo de seu pensamento e causou polêmica entre os filólogos, estetas e historiadores: a história deve servir à vida; a filologia clássica deve impactar o tempo presente, contra a própria época, em benefício de uma época vindoura.

Diante dessa imagem que Nietzsche apresenta da época trágica dos gregos, imagem de uma cultura autêntica, se é possível agir contra a pseudocultura que, de acordo com Nietzsche, reinava em sua época: a formação da subjetividade autêntica está atrelada à crítica à cultura moderna, compreendida como cultura utilitária. Essa crítica a uma formação meramente técnica está presente nas outras duas obras de Nietzsche por nós investigadas, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, e que foram objetos de nosso segundo capítulo: a partir da crítica que Nietzsche faz aos estabelecimentos de ensino de sua época, assim como da exemplaridade de Schopenhauer, pudemos compreender o processo de “tornar-se que se é”, o advento do indivíduo singular, autêntico e honesto, tanto pelo postura de Schopenhauer, que manteve distância das instituições acadêmicas, criticou a filosofia universitária oficial e salvaguardou sua liberdade frente ao Estado e à Igreja, como pela biografia do próprio Nietzsche, que, apesar de professor de filologia clássica na Universidade de Basileia, teve a preocupação de não se tornar um filisteu da cultura, que, em seu próprio processo de

“tornar-se o que se é”, fortaleceu sua soberania ao se afastar gradualmente da influência de Schopenhauer e Wagner.

De que modo a crítica de Nietzsche ao racionalismo grego e moderno abre caminho para uma concepção de educação centrada na formação da subjetividade autêntica? A presente dissertação teve no horizonte essa indagação colocada no início de nosso trabalho e, agora que estamos chegando ao fim de nossa jornada, ampliamos nossa compreensão de que uma educação centrada na formação da subjetividade autêntica, que tem como valor máximo a vida, que tem coragem para afirmar a vida mesmo diante de todos os perigos que enfrenta, pressupõe a crítica à supremacia da razão e à dicotomia entre arte e ciência, tal como encontrada nos escritos de juventude de Nietzsche, e mais, pressupõe extemporaneidade, confrontar a própria época, desfazer-se de hábitos e renunciar a uma vida cômoda.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BORNHEIM, Gerd. Aspectos filosóficos do Romantismo. *Cadernos do Rio Grande*, Seção I (Estudos e Conferências), n. 4. Porto Alegre, 1958.

CAVALCANTI, Anna Hartmann. Arte como movimento de renovação da cultura. In: NIETZSCHE, F. W. *Wagner em Bayreuth: quarta consideração extemporânea*. Tradução Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche x Kant: uma disputa permanente a respeito da liberdade, autonomia e dever*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.

JANZ, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche: uma biografia, volume I: infância, juventude, os anos em Basileia*. Tradução Markus A. Hediger. Petrópolis: Vozes, 2016a.

_____. *Friedrich Nietzsche: uma biografia, volume II: os dez anos do filósofo livre (primavera de 1879 a dezembro de 1888)*. Tradução Markus A. Heiger; Luís M. Sander. Petrópolis: Vozes, 2016b.

_____. *Friedrich Nietzsche: uma biografia, volume III: os anos de esmorecimento, documentos, fontes*. Tradução Markus A. Heiger. Petrópolis: Vozes, 2016c.

KANT ... [et al.]. *O que é Esclarecimento?* Tradução Paulo César Gil Ferreira. Revisão Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KANT, Immanuel. *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2015.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEBRUN, Gérard. Quem era Dioniso? Tradução Maria Heloísa Noronha Barros. *Revista Kriterion*. Belo Horizonte: UFMG, 1985. v. XXVI. n. 74-75.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. (org.). *Nietzsche e a polêmica sobre O nascimento da tragédia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

MELO SOBRINHO, Noéli Correia. A pedagogia de Nietzsche. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009.

NIEMEYER, Christian. *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*. Tradução Mara Inês Madeira de Andrade. Revisão Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009a.

_____. *A gaia ciência*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Correspondência com Wagner*. Apresentação Elizabeth Foerster-Nietzsche. Versão Maria José de La Fuente. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.

_____. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

_____. *Escritos sobre Educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009b.

_____. *Escritos sobre História*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005a.

_____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

_____. *Introdução à Tragédia de Sófocles*. Tradução Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. *Obras incompletas*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

_____. *O Nascimento da Tragédia – Ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008b.

_____. *Thoughts Out Of Season – Part I: David Strauss, the confessor and the writer; Richard Wagner in Bayreuth*. Translated by Anthony M. Ludovici. 3 ed. London, Edinburgh: 1914.

_____. *Wagner em Bayreuth: quarta consideração extemporânea*. Tradução Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009c.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os pensadores, v. II).

RINGER, Fritz. *O Declínio dos Mandarins Alemães: A Comunidade Acadêmica Alemã, 1890-1933*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RODRIGO, Lidia Maria. *Platão e o debate educativo na Grécia clássica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2014.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. Tradução Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Do Sublime ao Trágico*. Tradução Pedro Süssekind; Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. Tradução Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011.

_____. Autoridade, singularidade e criação: sobre o problema da formação (*Bildung*) em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, de Nietzsche. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 515-532, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/11.pdf>>. Acesso em 25 set. 2020.

_____. Singularidade e formação (*Bildung*) em Schopenhauer como Educador de Nietzsche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a03v35n2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2020.

YOUNG, Julian. *Friedrich Nietzsche: uma biografia filosófica*. Tradução Marisa Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2014.